

2º CICLO DE ESTUDOS EM
ENSINO DO PORTUGUÊS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO E DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

Estratégias de ensino para a aquisição do vocabulário na aula de Espanhol Língua Estrangeira

Patrícia Domingues Alves

M

2017



Patrícia Domingues Alves

**Estratégias de ensino para a aquisição do vocabulário na aula de
Espanhol Língua Estrangeira**

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do Ensino
Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário,
orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo
coorientada pela Professora Doutora Mirta Santos Fernández
Orientador de Estágio, Dra Cristina Bessa
Supervisora de Estágio, Dra. Mirta Santos Fernández

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2017

Estratégias de ensino para a aquisição do vocabulário na aula de Espanhol Língua Estrangeira

Patrícia Domingues Alves

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3ºCiclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário,
orientada pelo Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo
coorientada pela Professora Doutora Mirta Santos Fernández
Orientador de Estágio, Dra Cristina Bessa
Supervisora de Estágio, Dra. Mirta Santos Fernández

Membros do Júri

Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Mestre Mónica Barros Lorenzo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Classificação obtida: 15 valores

Sumário

Agradecimentos.....	6
Resumo.....	7
Resumen.....	8
Abstract	9
Índice de figuras, gráficos e quadros	10
Lista de abreviaturas e siglas	11
Introdução	12
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	14
1. O vocabulário na aula de ELE	14
1.1 Vocabulário/ léxico	14
1.2 Léxico mental	18
1.3. A competência léxica	20
1.4. A importância do léxico na aula de ELE.....	22
2. As estratégias de aquisição do vocabulário numa aula de LE.....	24
2.1 Fases de aprendizagem do vocabulário	24
2.1.1 Apresentação	24
2.1.2 Prática	26
2.1.3 Revisão	27
2.2 Estratégias de aprendizagem	27
2.2.1 Contributo teórico.....	28
2.2.1.1 Psicologia humanista.....	28
2.2.1.2 Psicologia cognitiva	29
2.2.1.3 Investigação sobre a aquisição de línguas estrangeiras	30
2.2.2 Tipologia das estratégias segundo Oxford.....	30
2.2.2.1 Estratégias diretas	30
2.2.2.1.1 Estratégias mnemónicas	30
2.2.2.1.2 Estratégias cognitivas	31

2.2.2.1.3 Estratégias compensatórias	32
2.2.2.2 Estratégias indiretas	33
2.2.2.2.1 Estratégias metacognitivas	33
2.2.2.2.2 Estratégias afetivas	34
2.2.2.2.3 Estratégias sociais	34
Capítulo 2 – Projeto de investigação	36
1. Instrumentos de recolha de dados	36
1.1 Questionários.....	36
1.2 Fichas de autoavaliação.....	36
1.3 Registos do professor.....	36
2. Caracterização do contexto e dos participantes	37
2.1 Escola Secundária de Rocha Peixoto	37
2.2 Participantes envolvidos no estudo	37
2.2.1 Turma de 8ºano.....	37
2.2.2 Turma de 10ºano.....	40
3. Aplicação das estratégias de aquisição do vocabulário na aula de ELE	43
3.1. Unidade didática: "De moda"	43
3.2 Unidade didática: "¡Diviértete!"	47
3.3 Unidade didática: "Viajando"	53
3.4 Opinião dos alunos.....	57
Limitações do estudo e considerações finais	58
Referências bibliográficas.....	60
Anexos	62
Anexo 1	63
Anexo 2	65
Anexo 3.....	68
Anexo 4.....	69
Anexo 5.....	70

Agradecimentos

Aos meus professores pela disponibilidade e partilha de conhecimentos.

Aos meus colegas de mestrado pela ajuda.

À minha família e aos meus amigos pelo apoio incondicional.

Resumo

O processo ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira assenta no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno nessa língua. Sendo que o vocabulário representa um elemento-chave na comunicação, é imprescindível que o professor de LE tenha conhecimento das estratégias de ensino para a aquisição do vocabulário para concentrar a sua atenção na forma como o aluno aprende. Neste relatório, focamo-nos no balanço das diversas estratégias postas em prática nas atividades aplicadas aos alunos, no contexto do estágio pedagógico de ELE. Tornando-se melhor conhecedor do processo, o professor, para além de facilitador do conhecimento, poderá responsabilizar o aprendente e desenvolver a sua autonomia.

Palavras-chave: estratégias, aquisição, unidades léxicas, atividades, Espanhol

Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se basa en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno en esa lengua. Como el vocabulario representa un elemento clave en la comunicación, es imprescindible que el profesor de LE tenga conocimiento de las estrategias de adquisición del vocabulario para centrar su atención en la forma como el alumno aprende. En este trabajo, nos centramos en el punto de la situación de las diversas estrategias puestas en práctica en las actividades leccionadas a los alumnos, en el contexto de práctica pedagógica de ELE. Al conocer mejor el proceso, el profesor, más que facilitador del conocimiento, podrá hacerle responsable al aprendiente y desarrollar su autonomía.

Palabras clave: estrategias, adquisición, unidades léxicas, actividades, Español

Abstract

The teaching-learning process of a foreign language is based on the development of the student's communicative skill in that language. Bearing in mind that the vocabulary represents a key element in communication, it is essential that the Foreign Language teacher has the knowledge of the teaching strategies for the vocabulary acquisition to focus his attention on how the student learns. In this report, we focus on the balance of the several strategies put into practice in the activities applied to students in the context of the educational training of the Spanish Foreign Language. Becoming well-informed about the process, the teacher, besides being a facilitator of knowledge, can also make the learner responsible and develop his autonomy.

Keywords: strategy, acquisition, lexical contents, activities, Spanish

Índice de figuras, gráficos e quadros

Quadro 1: Taxonomia de estratégias mnemônicas de aprendizagem proposta por Oxford

Quadro 2: Taxonomia de estratégias cognitivas de aprendizagem proposta por Oxford

Quadro 3: Taxonomia de estratégias compensatórias de aprendizagem proposta por Oxford

Quadro 4: Taxonomia de estratégias metacognitivas de aprendizagem proposta por Oxford

Quadro 5: Taxonomia de estratégias afetivas de aprendizagem proposta por Oxford

Quadro 6: Taxonomia de estratégias sociais de aprendizagem proposta por Oxford

Gráfico 1: Motivos para aprender espanhol (8ºano)

Gráfico 2: Competências gerais (8ºano)

Gráfico 3: Atividades da língua (8ºano)

Gráfico 4: Dinâmicas de grupo (8ºano)

Gráfico 5: Motivos para aprender espanhol (10ºano)

Gráfico 6: Competências gerais (10ºano)

Gráfico 7: Atividades da língua (10ºano)

Gráfico 8: Dinâmicas de grupo (10ºano)

Lista de abreviaturas e siglas

LE: Língua Estrangeira

L1: Primeira Língua

L2: Segunda Língua

LM: Língua Materna

ELE: Espanhol Língua Estrangeira

UD: Unidade Didática

PCIC: Plan Curricular del Instituto Cervantes

MCERL: Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas

Introdução

Durante muitos anos, a didática focou-se no método para ensinar uma língua. A formação dos professores centrava-se em como ensinar uma língua. Atualmente, o foco já não é exclusivamente desde da perspectiva do professor mas sim desde da perspectiva do aluno, isto é, o estudo de um professor baseia-se na aprendizagem e na aquisição de uma língua e já não nos métodos de ensino. Dantes, falava-se em ensino e agora fala-se mais em aprendizagem. Sendo assim, a questão deixa de ser - Como vou ensinar aos alunos? – e passa a ser - Como aprendem os alunos? Para ser capaz de ensinar, é fundamental que o professor entenda como aprendem os alunos, isto é, que tipo de raciocínio ocorre na mente dos discentes durante o processo de ensino/aprendizagem. Ao ter conhecimento das estratégias que utilizam os alunos para aprender, pode-se ensinar de forma mais eficaz e apoiar o seu processo de aprendizagem a fim de, não só facilitar a aprendizagem dos alunos, como ainda fomentar a sua autonomia e a responsabilidade individual. Assim sendo, o professor pode aplicar métodos de ensino mais adequados porque sabe como aprendem os aprendizes.

Falar, escrever, ouvir e ler são as quatro competências linguísticas pilares no ensino de línguas estrangeiras. Essas habilidades servem para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, porém, para fomentar as ditas destrezas é fundamental que os alunos disponham de um vocabulário adequado para as situações comunicativas em que usam a língua. Durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, as quatro destrezas deveriam ser trabalhadas de forma equitativa, sendo-lhes dedicado o mesmo tempo. É através das diferentes destrezas que se aprende o vocabulário, ensinado de forma explícita e implícita.

O vocabulário ocupa uma grande importância no ensino das línguas estrangeiras, aliás, as palavras são a base para a aprendizagem de uma língua. Sem conhecer os significados das palavras não se pode entender as regras gramaticais, as instruções de um exercício ou de uma atividade e muito menos um texto. Sem dúvida que o estudo de uma língua estrangeira não prescinde da aquisição das regras gramaticais, contudo, as palavras são a base para a aprendizagem de uma língua. Nesse sentido, este trabalho surge da importância de um professor se consciencializar da variedade de estratégias para adquirir vocabulário numa aula de língua estrangeira.

Baseado nestas considerações, o objetivo deste trabalho é apresentar algumas estratégias de ensino para a aquisição de vocabulário na aula de ELE, exemplificando as várias possibilidades com atividades planejadas e aplicadas durante o nosso estágio pedagógico, realizado na Escola Secundária de Rocha Peixoto no ano letivo 2014/2015. A partir de bibliografia consultada, construímos várias atividades de acordo com diversas estratégias de aquisição de vocabulário, para que, depois da aula, os alunos refletissem um pouco sobre o próprio processo de aprendizagem.

Assim sendo, estruturamos o nosso relatório em dois capítulos. No primeiro capítulo, será feito um enquadramento teórico. Numa primeira parte desse capítulo, serão definidos vários conceitos como vocabulário, léxico, léxico mental, competência léxica. Numa segunda parte, centrar-nos-emos nas estratégias de aquisição do vocabulário numa aula de LE. Primeiro, serão delimitadas as diferentes fases de aprendizagem do vocabulário e, em seguida, exposta a variada tipologia das estratégias segundo Oxford e as teorias que contribuíram para as definir. O segundo capítulo focar-se-á na nossa prática pedagógica. Assim, num primeiro ponto, serão mencionados os vários instrumentos de recolha de dados para o projeto de investigação; num segundo ponto, caracterizar-se-á o contexto em que ocorreu a prática pedagógica e os participantes envolvidos no projeto. Ainda neste capítulo, o terceiro ponto incidirá sobre a aplicação das estratégias nas três unidades didáticas lecionadas e respetivo balanço das atividades propostas. Por fim, serão expressas as limitações do nosso estudo, assim como algumas considerações que possam ser úteis para qualquer professor de ELE.

“si le das un pez a un hombre, le das de comer un día, si le enseñas a pescar le das de comer toda su vida”.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

1. O vocabulário na aula de ELE

1.1. Vocabulário / léxico

Segundo a definição do *Diccionario de términos clave de ELE* do Instituto Cervantes, o “vocabulário” ou “léxico” é o conjunto de palavras, isoladas ou agrupadas, que fazem parte do sistema linguístico de uma língua. Essas palavras ou grupo de palavras designam-se por unidades léxicas e podem ser classificadas, como indica o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*¹ (Conselho da Europa, 2002: 108-109) em:

a) Elementos léxicos:

- Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Las expresiones hechas incluyen:
 - *Fórmulas fijas*, que comprenden:
 - ✓ Exponentes directos de funciones comunicativas, como, por ejemplo, saludos: *Encantado de conocerle, buenos días*, etc.;
 - ✓ Refranes, proverbios, etc.;
 - ✓ Arcaísmos residuales; por ejemplo: *Desfacer entueritos, válgame Dios*.
 - *Modismos*; a menudo:
 - ✓ Metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo: *Estiró la pata* (murió). *Se quedó de piedra* (se quedó asombrado). *Estaba en las nubes* (no prestaba atención);
 - ✓ Intensificadores, ponderativos o epítetos. Su uso es a menudo contextual y estilísticamente restringido; por ejemplo: *Blanco como la nieve* (=”puro”), como opuesto a *blanco como la pared* (=”pálido”);
 - *Estructuras fijas*, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido; por ejemplo: “*Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...?*”.
 - *Otras frases hechas*, como:
 - ✓ Verbos con régimen preposicional; por ejemplo: *Convencerse de, alinearse con, atreverse a*;
 - ✓ Locuciones prepositivas; por ejemplo: *Delante de, por medio de*.
 - *Régimen semántico*: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas; por ejemplo: *Cometer un crimen/error, ser culpable de* (algo malo),

¹ Foi consultada a versão do documento em espanhol “Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas” (Consejo de Europa, 2002: 108-109), porque foi o documento de referência usado durante a nossa formação académica quer nalgumas disciplinas do Mestrado quer no estágio pedagógico.

disfrutar de (algo bueno).

- Polisemia: una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: “tanque”, un recipiente de líquido, o un vehículo armado y blindado; o “banco”, lugar para sentarse o entidad financiera. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque estas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos.

b) Elementos gramaticales pertenecen a clases cerradas de palabras; por ejemplo:

- Artículos (el, la, los, las...);
- Cuantificadores (algo, poco, mucho...);
- Demostrativos (éste, ésta, éstos, éstas...);
- Pronombres personales (yo, tú, él, ella, nosotros...);
- Pronombres relativos y adverbios interrogativos (qué, cuál, quién, dónde, cómo, cuándo);
- Posesivos (mi, tu, su...);
- Preposiciones (a, ante, bajo, cabe, con, contra...);
- Verbos auxiliares (ser, estar, haber...);
- Conjunciones (y, o, pero, aunque...).

O *Marco Común Europeu de Referencias para las Lenguas* define a competência léxica como: “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de utilizarlo” (Consejo de Europa, 2002: 108) e divide esse vocabulário entre elementos léxicos e elementos gramaticales. É de frisar que as palavras gramaticais também são consideradas como fazendo parte do vocabulário, desta forma o MCERL assume uma perspectiva muito abrangente dos elementos linguísticos que fazem parte do vocabulário.

Baseando-se no conceito de unidades léxicas e tendo como referência critérios relacionados tanto com fins didáticos como fraseológicos e lexicográficos, o *Plan Curricular del Instituto Cervantes* apresenta o vocabulário em dois inventários: “nociones generales” e “nociones específicas”. As ditas noções correspondem a conceitos aos quais o falante se refere durante o ato de fala.

No inventário das “nociones generales”, são apresentados conceitos mais abstratos uma vez que se referem a vocabulário de que o falante pode precisar em qualquer contexto comunicativo do ato de fala (Alonso, 2011: 30-31). Esse inventário é organizado em categorias:

- Nociones existenciales;
- Nociones cuantitativas;
- Nociones espaciales;

- Nociones temporales;
- Nociones cualitativas;
- Nociones evaluativas;
- Nociones mentales.

As “nociones específicas” têm a ver com pormenores mais concretos da comunicação e abrangem questões relacionadas com a interação, a transação ou determinados temas. Estão classificadas em vinte temas:

- Individuo: dimensión física;
- Individuo: dimensión perceptiva y anímica;
- Identidad personal;
- Relaciones personales;
- Alimentación;
- Educación;
- Trabajo;
- Ocio;
- Información y medios de comunicación;
- Vivienda;
- Servicios;
- Compras, tiendas y establecimientos;
- Salud y higiene;
- Viajes, alojamiento y transporte;
- Economía e industria;
- Ciencia y tecnología;
- Gobierno, política y sociedad;
- Actividades artísticas;
- Religión y filosofía;
- Geografía y naturaleza.

Ao apresentar o léxico organizado desta forma e ilustrando cada parâmetro com as unidades léxicas exemplificativas, o PCIC torna-se um documento de fácil e imprescindível consulta para o docente que planifica uma unidade didática subordinada a um determinado tema.

Nos programas do Ministério da Educação², os conteúdos lexicais são apresentados de forma mais orientadora e menos ilustrativa. No programa do Ensino Básico 3º ciclo (1997: 21-23), é feita uma listagem de “actos de fala”:

1. Usos sociais da língua: cumprimentar, oferecer e convidar
2. Informação

² Foram consultados os programas do Ministério da Educação de espanhol do Ensino Básico 3º ciclo iniciação e 10º iniciação correspondentes aos níveis lecionados no estágio pedagógico.

3. Expressar obrigação, mandato e autorização
4. Expressar sentimentos, gostos, desejos, intenções, opiniões e conselhos
5. Controlar a comunicação
6. Organizar o discurso

Para cada um desses macro-atos de fala, são discriminados atos de fala mais específicos mas sem exemplos.

No programa de Nível Iniciação 10º ano (2001: 48), é reforçada a ideia de que: “os conteúdos linguísticos do programa estão ao serviço do desenvolvimento da competência comunicativa”. Inseridos nos conteúdos linguísticos estão os conteúdos lexicais que são mencionados em quatro tópicos:

- Vocabulário próprio das situações e temas propostos
- Famílias de palavras e valor dos afixos mais frequentes
- Sinónimos e antónimos usuais
- Reconhecimento do nível formal ou informal do léxico nas situações trabalhadas

Esses tópicos não são discriminados nem ilustrados.

Observamos que nos documentos orientadores acima mencionados, os termos “vocabulário” e “léxico” são utilizados como sinónimos, uma vez que na didática das línguas, os dois vocábulos são equivalentes. Contudo, nalgumas disciplinas linguísticas, estabelece-se a distinção entre ambos os termos. Neste sentido, o *Dicionário de didáctica das línguas* de Galisson (1983: 433-435) faculta a seguinte definição:

Léxico: O par “léxico-vocabulário” decorre precisamente das oposições “langue / parole - língua / fala” (terminologia de Sausurre) e “langue / discours – língua / discurso” (terminologia de G. Guillaume): “léxico” diz respeito à “língua” e “vocabulário” ao “discurso”.

Nas duas últimas décadas, o auge dos estudos da linguística aplicada ao ensino-aprendizagem do léxico (L1, L2 e LE) causou uma certa confusão terminológica. Com efeito, “léxico” e “vocabulário” são dois conceitos muito próximos, mas diferentes. Isto é, entende-se por “léxico”: “el conjunto de unidades léxicas simples y complejas, idiosincrásicas, que suponen la entrada (input) de toda ampliación de la competencia comunicativa” (Pinker, 1984 *apud* Molina, 2004a: 497). Por sua vez, o “vocabulário”: “el conjunto de unidades léxicas que el hablante actualiza en el discurso – producción y comprensión”. Quanto ao termo “unidade léxica”, é definido como: “la unidad de significado en el lexicón mental, que sirve como elemento vehiculador de la cultura del español y puede estar formada por una o más palabras”. Posto isto, conclui-se que estes conceitos mantêm a seguinte relação de inclusão: unidade léxica → vocabulário → léxico

(Molina, 2004a: 497).

Pelo referido anteriormente, podemos concluir que o vocabulário é comum a uma comunidade falante; desta forma resulta de um conhecimento partilhado, contrariamente ao léxico mental, um conceito que abordaremos no seguinte apartado deste trabalho. Grande parte desse conhecimento partilhado é recolhido pelos dicionários.

1.2. Léxico mental

O léxico mental é o conhecimento interiorizado do vocabulário que cada falante possui³. Com uma aceção semelhante ao de competência léxica, é a capacidade de entender e utilizar unidades léxicas, mas também morfemas, que permite ao falante interpretar ou criar unidades não entendidas ou produzidas anteriormente, e de as combinar com outras. Desta forma, e ao contrário do vocabulário, o léxico mental é próprio de cada falante, uma vez que é um conhecimento individual e parcial relativamente ao vocabulário de determinada comunidade.

As características do léxico mental de um nativo ou de um não nativo, criança ou adulto são idênticas. A saber, encontra-se organizado, o que permite reconhecer ou utilizar as unidades muito prontamente quando necessário. Também é de considerar que as associações que estabelecem são de todo o tipo: fónicas (som, número de sílabas, padrão de acentuação, etc.); gráficas (padrões gráficos, normas, etc.); morfológicas (prefixos, sufixos, regularidades, irregularidades, etc.); semânticas (significado, tema, relações paradigmáticas, etc.); discursivas (frequência, tipo de texto, registo, etc.), até de carácter não linguístico (imagens visuais, auditivas, conhecimento do mundo, conhecimentos culturais, etc.). Além disso, a informação e as relações de uma unidade léxica são não só de carácter linguístico, convencional e objetivo (o que é “café”, como se escreve, etc.), como também de carácter pessoal, informativo e subjetivo (o que o falante associa ao “café”: lembranças, aromas, sabor, etc.). Ainda, a existência de uma unidade léxica no léxico mental não supõe necessariamente um conhecimento “completo” (fonologia, ortografia, significado, construção, etc.) nem “correto” (o conhecimento individual pode diferir do valor da unidade léxica na sua comunidade falante, ou pode diferir do considerado normativo, pode até ser considerado errado por outros membros da comunidade). Por último, o conhecimento sobre

³ Definição do *Diccionario de términos clave de ELE* do Instituto Cervantes.

as unidades é gradual. A natureza do adulto, a quantidade de ocasiões em que se ouve ou que em se lê uma unidade, entre outros fatores, contribuem para ampliar a informação disponível pelos falantes.

Intrinsecamente relacionadas com a noção de léxico mental, estão as noções de “vocabulário produtivo” e “vocabulário recetivo”. O vocabulário produtivo ou ativo engloba as unidades léxicas utilizadas por um falante no seu dia-a-dia. Não implica que tenha que ter um conhecimento totalmente correto e exaustivo, mas sim que as pode utilizar sem dificuldade. Porém, o vocabulário recetivo ou passivo é o conjunto das unidades léxicas que o falante consegue entender oralmente e por escrito, apesar de não fazerem parte do seu vocabulário produtivo, ou seja, de não as usa diariamente (Alonso, 2011: 32).

De acordo com a definição de Luque Durán (1998 *apud* Molina, 2004a: 494): “el léxicon es una realidad mental paralela a otra realidad física que conocemos como mundo”. Desta forma, o autor discrimina dois elementos no léxico mental: as unidades (elementos que se cristalizaram como realidades peculiares, únicas e discretas) e as redes (todas as relações que as unidades estabelecem entre si: substituição, oposição, semelhança, redes semânticas, etc.). No seguimento desta definição, é imprescindível abordar o conceito de “categorização”, desenvolvido por Rosch e seus colaboradores (1978)⁴ e que consiste no mecanismo de organização da informação obtida a partir da captação da realidade. Por outras palavras, é um processo mental de classificação das categorias cognitivas (conceitos armazenados no nosso cérebro) que formam o léxico mental (Molina, 2004a: 494). Rosch et al. (1978) apresentaram três níveis hierárquicos de categorização: o nível sobre-ordenado, o nível básico e o nível sub-ordenado. Por exemplo, “fruto”, “maçã” e “maçã golden”. Cognitivamente, o nível básico é o mais importante, o mais rico e eficiente dos três porque os seus elementos se identificam mais rapidamente, uma vez que estão associados a uma imagem; correspondem a palavras mais curtas, mais usadas / frequentes, são o ponto de referência em contexto neutro (fora de contexto) e identificam-se com as primeiras palavras que proferem e entendem as crianças; é o nível com mais informação, visto que se consegue muitos dados com um mínimo de esforço cognitivo; isto porque grande parte dos atributos da categoria memorizam-se nesse nível (Molina, 2004a: 494). Em resumo: “el léxicon se estructura como un mapa que sirve a los hablantes para ordenar e integrar clasificatoriamente el universo” (Molina, 2004a: 495).

⁴ Cf. Pinto, A. C. (1992). Categorização de itens verbais: Medidas de frequência de produção e de tipicidade. Porto: Relato técnico de Centro de Psicologia Cognitiva da FPCE da UP.

Tendo em conta que o léxico mental é uma estrutura altamente organizada, cabe aqui mencionar a “teoría de la red”. Aitchson (1987: 72-85 *apud* Molina, 2004a: 495) alega que: “el léxico mental es como un complejo gráfico cuyos nódulos son unidades léxicas conectadas las unas con las otras” (Molina, 2004a: 495). Os primeiros trabalhos de investigação apontavam para as ligações da rede se estabeleciam a partir de hábitos⁵. No entanto, posteriormente, as experiências associativas demonstraram que as pessoas costumam aplicar relações básicas entre as palavras, e que estas estão relacionadas com: coordenação⁶, combinações sintagmáticas⁷, relações hierárquicas⁸. Para além disso, as pessoas quase sempre associam o par, se a palavra estímulo faz parte de um par ou tem contrários evidentes (sinónimos, antónimos, complementares) (Molina, 2004a: 495). Por isso, Gairns e Redman (1986:87 *apud* Molina, 2004a: 495), baseando-se em resultados de investigações, afirmam que as palavras não estão organizadas na nossa memória por ordem alfabética como nos dicionários, mas sim em “redes associativas”; quer isto dizer que as palavras estão organizadas pelo nosso dicionário mental em noções e sub-noções. As características dessa rede estão intrinsecamente relacionadas com as características do léxico mental supra mencionadas⁹. Foquemo-nos nas mais importantes (Molina, 2004a: 495):

- a rede é um sistema associativo (as associações diferem consoante os autores): fonéticas, gráficas, semânticas, enciclopédicas, categoriais, situacionais, etc.;
- a rede é um sistema fluido e dinâmico, em constante remodelação pela entrada de informações novas suscetíveis de alterar a informação existente ou de criar associações diferentes;
- cada palavra tem um número variável de associações, nem todas as palavras disponibilizam as mesmas relações;
- há associações fixas por convenções linguísticas (campos semânticos, morfo-semânticos, temáticos, léxicos) e outras de índole pessoal.

1.3 A competência léxica

Autores como Canale (1983 *apud* Molina, 2004a: 491), Bachman (1990 *apud ibidem*)

⁵ “pluma/lápiz”; “sobre/sello”; “luna/estrellas” (Molina, 2004a: 495)

⁶ “cuchara-cuchillo-tenedor” (Molina, 2004a: 495)

⁷ “pez gordo”; “azul turquesa/marino/eléctrico”; “carta personal/certificada/urgente/de negocios” (Molina, 2004a: 495)

⁸ “infusión-té” (Molina, 2004a: 495)

⁹ Cf. pp.20-21

y Gómez Molina (1997 *apud ibidem*) mencionam o facto de que, apesar de a competência léxico-semântica ser classificada como competência linguística, também se integra nas competências sociolinguística e pragmática. Nesse sentido, o aluno de ELE não se deve limitar a armazenar unidades léxicas na aula, mas sim deve aspirar a delimitar os diversos significados de cada uma delas, a usá-las em diferentes registos, a estabelecer associações entre elas, a aplicá-las em combinações frequentes, etc. Por outras palavras, o aluno deve compreender e produzir mensagens em todas as situações comunicativas nas quais, como usuário, se veja envolvido. Quer isto dizer que esta competência envolve, por um lado, os conhecimentos e as destrezas (formação de palavras, relações semânticas, valores, etc.), e por outro, a organização cognitiva e a forma como estes conhecimentos se acumulam no léxico mental (redes associativas) e a sua acessibilidade (ativação, evocação e disponibilidade) (Molina, 2004a: 491).

Os autores Lahuerta y Pajol (1996 *apud* Molina, 2004a: 494) marcam bem a diferença entre competência léxica e léxico mental: “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental”.

Ainda no âmbito do estudo da estrutura da competência léxica, Marconi (2000: 79-99 *apud* Molina, 2004a: 496), aponta dois aspetos básicos relacionados com a divisão do trabalho linguístico:

- o “referencial”, apropriado para o uso das palavras no mundo real: nomear, designar, responder a perguntas, reconhecer objetos e ações¹⁰. Esta informação básica está relacionada com o “significado prototípico” partilhado por várias línguas, o que pode dificultar o processo, já que nem todas as línguas têm a mesma perceção do mundo;
- o “inferencial”, que é a capacidade de extrair inferências semânticas (paráfrases, definições, sinónimos, etc.), ou seja, consiste no conhecimento dos contextos em que se usa determinada palavra. Essa capacidade é fulcral para a competência léxica e podemos enriquecer a nossa competência inferencial ao refletir sobre o processo de aquisição de uma palavra.

Alguns autores consideram que as funções referenciais (aplicar, nomear, etc.) podem não ser destrezas linguísticas e não estão relacionadas com as inferenciais (definir,

¹⁰ Por exemplo: “cuchara” – fazer a descrição, explicar o seu uso, reconhecer desenhos, onde se compra, de que material é feita, etc. (Molina, 2004a: 496)

parafrasear, etc.). Para além disso, a distinção entre as duas faces da competência léxico-semântica – a referencial e a inferencial – não é pertinente para todas as palavras que constituem o léxico de uma língua natural^{11 12}. No entanto, os dois aspetos da competência léxica complementam-se essencialmente em diferentes tipos de informação e alguns segmentos do sistema semântico desempenham funções diferentes em diferentes processos cognitivos (Molina, 2004a: 496).

1.4 A importância do léxico na aula de ELE

Nos últimos anos, a importância do vocabulário no processo de ensino-aprendizagem de qualquer LE tem sido reivindicada, devido a uma maior compreensão da natureza do léxico, originada pelo estudo da sua utilização real e pelo seu potencial contributo para a pedagogia das línguas.

Vários autores orientaram as suas investigações para este âmbito no intuito de contribuírem para a reivindicação da relevância do vocabulário na aula de ELE. Krashen (1983 *apud* Molina, 2004a: 491)¹³ realça o importante papel do vocabulário para a ato de comunicação assim como para o processo de aquisição em si. Willis (1990 *apud* Molina, 2004a: 491)¹⁴ elabora um “syllabus”, ou seja, um plano de um curso, com uma programação centrada no léxico. Nattinger e DeCarrico (1992 *apud* Molina, 2004a: 491-492)¹⁵ mencionam que o falante memoriza a língua por segmentos (“chunks”) e que é a capacidade de usar frases léxicas que contribui para a fluidez de expressão. Lewis (1993,1997 *apud* Molina, 2004a: 492)¹⁶ defende que a estrutura da gramática depende do léxico e que a linguagem se baseia num léxico gramaticalizado e não numa gramática lexicalizada. Por sua vez, Coady (1997: 287 *apud* Molina, 2004a: 492)¹⁷ indica que as palavras e as frases são essenciais no ensino das línguas.

¹¹ *Língua natural* é qualquer linguagem desenvolvida naturalmente pelo ser humano, de forma não premeditada, como resultado da facilidade inata para a linguagem possuída pelo intelecto humano. A linguagem natural é normalmente utilizada para a comunicação. As línguas naturais são diferentes das línguas construídas e das línguas formais, tais como a linguística computacional, a língua escrita, a linguagem animal e as linguagens usadas no estudo formal da lógica, especialmente da lógica matemática.

¹² “cuchara” *versus* “improbable”, “delicadeza” (Molina, 2004a: 496)

¹³ KRASHEN, S.D. y TERREL, T.D. (1983), *The Natural Approach to Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.

¹⁴ WILLIS, D. (1990), *The Lexical Syllabus*, Collins Cobuild.

¹⁵ NATTINGER, J.R. y DECARRICO, J. (1992), *Lexical phrases and language teaching*, Oxford, Oxford University Press.

¹⁶ LEWIS, M. (1993), *The Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.

LEWIS, M. (1997), *Implementing the Lexical Approach*, Londres, Language Teaching Publications.

¹⁷ COADY, J. (1997), “L2 Vocabulary acquisition: A synthesis of the research”, en J. COADY y T. HUCKIN (eds), (1997), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press :273-290.

De facto, o vocabulário é um elemento fundamental na compreensão do texto e na sua produção. Por esse motivo, ocupa um espaço importante na didática de uma língua. Ao conhecer vocabulário, os alunos aprendem palavras específicas (substantivos, adjetivos, verbos, expressões, etc.). No entanto, frequentemente, torna-se bastante útil dominar palavras ditas de “apoio” que facilitam a transmissão de uma ideia quando não se conhece ou se esquece a palavra adequada¹⁸. Existe uma multitude dessas palavras, também chamadas “vazias”¹⁹ tendo em conta que se lhe podem atribuir muitos significados, mas concretamente não traduzem nenhuma ideia em particular, como por exemplo palavras como “cosa”, “problema”, “tema”. Posto isto, ao ter conhecimento dessas palavras, o aluno pode expressar-se com mais facilidade se bem que de forma pouco precisa. (Giovannini, 1996: 45-46).

¹⁸ A. *¿Qué hiciste ayer, Sophie?*

B. *Estuve haciendo comida para unos amigos que venían a comer por la noche.*

Sophie não se lembra do pretérito indefinido de “cocinar”, ou talvez não conhece esse verbo e utiliza que a ajuda a dizer que “*cocinó todo el día de ayer*”, para uns amigos que vinham jantar (outro verbo que no se lembra ou que não conhece, por isso diz *comer por la noche*). (Giovannini, 1996: 45-46)

¹⁹ Essas palavras em espanhol são também chamadas de “comodín” que tem origem na carta “comodín” do baralho que o jogador pode jogar dando-lhe o valor que deseja.

2. As estratégias de aquisição do vocabulário na aula de ELE

Ao longo do século XX, diferentes métodos desenvolveram novas técnicas para conseguir uma melhor aprendizagem do léxico e, neste momento, admite-se que as atividades direcionadas para a aprendizagem e para o uso apropriado do vocabulário ocuparão um papel importante em qualquer plano de estudo ou programa de línguas (Carter / McCarthy, 1988; Lewis, 1993,1997; Coady / Huckin, 1997 *apud* Molina 2004a: 497).

2.1 Fases de aprendizagem do vocabulário

Como indica Sheila Estaire (*apud* Baralo, 2007: 384), “a aprendizagem do léxico é um processo construtivo que se desenvolve de forma progressiva e gradual”. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem do léxico passa por várias etapas.

2.1.1 Apresentação

Primeiro, a fase da compreensão, do reconhecimento (Molina, 2004b: 805) em que os alunos entram em contacto com o novo conteúdo pela primeira vez. Nesta fase, o professor deve constantemente comprovar que o aluno entende o léxico que está a trabalhar, visto que se pode apresentar um conceito e os alunos entenderem outro²⁰. Para nos assegurarmos de que os alunos entendam o que é pretendido, é recomendável apresentar alguns conceitos consecutivamente para que o aluno tome consciência do tema em comum e não confunda os significados²¹. Outra forma de evitar essa confusão seria pedir uma tradução (Alonso, 2011: 39).

Na apresentação, as atividades devem ser diversificadas já que cada estudante aprende o vocabulário de forma distinta atendendo ao seu estilo de aprendizagem – visual, auditivo ou cinestésico (Llorían, 2004)²². Assim, apresenta-se o vocabulário de uma forma e, logo de seguida, proporciona-se outras formas diferentes, a fim de ajudar todos os alunos a descobrir a melhor estratégia para assimilar o vocabulário (Alonso, 2011: 39).

²⁰ Por exemplo, se o professor apresenta uma palavra através de uma imagem, pode apontar para a cara de uma senhora e dizer “camarera” e os alunos entendem: “cara”, “mujer”, “ojo”, “el color rosa”, etc. Porque ao apontar com o dedo, poderiam ser esses conceitos (Alonso, 2011: 39).

²¹ Se a “camarera” foi apresentada por meio de uma fotografia, imediatamente depois deve-se apresentar outras com profissões para que os alunos percebam que estão a trabalhar as profissões (Alonso, 2011: 39).

²² Cf. As inteligências múltiplas de Howard Gardner (1983): linguística, lógico-matemática, visual, espacial, cinestésico-corporal, interpessoal, intrapessoal, existencial e naturalista.

Nesta fase, o elemento visual é fulcral e pode aparecer através de mapas mentais, cores, imagens, etc. É de salientar que a apresentação das unidades léxicas pode não ser toda facultada pelo professor, uma vez que o aluno pode ter também um papel ativo no seu processo de aquisição. Por exemplo, no caso de trabalhar com cartões, os estudantes podem confeccioná-los (Alonso, 2011: 39-40).

Quanto mais implicados estiverem em entender a nova palavra – o seu significado, o seu uso – por si próprios, melhor a memorização. Nesse sentido, o papel do professor passa por fazer pensar os seus alunos para que eles desenvolvam as suas estratégias e as suas competências. Podem deduzir significados pelo contexto, pela semelhança com outras palavras parecidas²³, pelo conhecimento de outras línguas, pela própria formação de palavra, por famílias de palavras, pela etimologia, etc.

Alonso (2011: 40-41) sugere uma série de propostas para apresentar o vocabulário:

- *fotos e desenhos*: perfeitamente adequado para objetos ou coisas concretas²⁴. É considerável a oferta desse material disponível no mercado, o que facilita muito o trabalho do professor. Contudo, há que ter cuidado porque nem todas as formas correspondem aos mesmos significados²⁵, pelo que as imagens devem ser muito bem escolhidas e os seus significados muito bem esclarecidos;
- *objetos reais*: podemos usar os que estão à disposição na sala de aula²⁶, mas também podemos levar alguns²⁷;
- *uma série de exemplos*: ideal para explicar palavras que sabemos que não existem na língua materna dos alunos. Ao explicar, é necessário utilizar palavras que os alunos conheçam para não perderem o fio à meada, ou seja, a explicação tem que ser curta e clara;
- *uma tradução*: muito útil quando os conceitos são equivalentes e quando as palavras surgem na aula, no entanto, não se deve abusar deste recurso para os alunos não se acomodarem, uma vez que não é conveniente habituá-los a recorrer à tradução como estratégia;

²³ *Si un profesional de tenis es un tenista, un profesional de golf será un....* É obvio que por vezes há irregularidades y que as suposições dos alunos son incorrectas, pero vale a pena arriscar (Alonso, 2011: 40)

²⁴ “Muebles”, “comida”, “medios de transporte”. (Alonso, 2011: 40)

²⁵ Em espanhol, diferencia-se “vaso” e “copa”, consoante tenha um pé para segurar nele. Em alemão, por exemplo, esta diferença não existe, os dois são “Glas” mas há uma palavra para o copo de vidro que é “Glas”, y outra específica para o vaso de plástico “Becher”. (Alonso, 2011: 40)

²⁶ “bolígrafo”, “mesa”, “goma de borrar”, etc. (Alonso, 2011: 40)

²⁷ “ropa”, “comidas de plástico”, etc. (Alonso, 2011: 40)

- *uma definição*: utilizando sempre palavras conhecidas por todos os alunos;
- *mímica*: boa alternativa para as unidades léxicas fáceis de representar como por exemplo, os estados físicos²⁸, os verbos de ação²⁹, etc.;
- *sinónimos e antónimos*: esta estratégia serve, por vezes, para esclarecer o conceito ao facultar o contrário ou o sinónimo. O problema é que, em muitos casos, não há sinónimos nem antónimos perfeitos, então é apresentado um conceito parecido ou não exatamente o contrário;
- *derivados e compostos*: ao apresentar um adjetivo, é pertinente também apresentar o verbo e o substantivo que derivam desse adjetivo, para que o aluno crie uma associação entre as diferentes palavras.

Nesta fase de aquisição do vocabulário, quando as novas unidades léxicas são apresentadas de várias formas até os alunos serem capazes de as interpretar, elas já fazem parte do vocabulário passivo / recetivo³⁰ deles (Molina, 2004b: 793).

2.1.2 Prática

A fase de aprendizagem do vocabulário anteriormente descrita representa o “input”³¹, isto é, primeiro o aluno é exposto através de diferentes meios às unidades léxicas novas e é capaz de as entender para depois passar à fase produtiva. Contudo, embora seja um dos objetivos principais de uma aula de LE, nem todo o vocabulário recetivo tem que passar a ser produtivo, isto é, o aluno pode não usar o vocabulário na sua comunicação do dia-a-dia mas entende-o oralmente e por escrito (Alonso, 2011: 42).

Se, na primeira fase, foram apresentadas palavras isoladas que apareciam em textos escritos, orais ou audiovisuais, nesta, são facultadas as palavras com as quais normalmente as primeiras se juntam.

No mesmo capítulo da mesma obra, Alonso (2011: 42-43) fornece umas sugestões para começar a trabalhar com as unidades léxicas apresentadas:

- *mapas conceituais*: boa alternativa às listas de vocabulário já que nem todos os estudantes são sequenciais (seguem uma sequência), daí as listas verticais não favorecerem todos os alunos. Os mapas podem ser elaborados em conjunto no

²⁸ *Estoy cansado, tengo hambre*, etc. (Alonso, 2011: 41)

²⁹ “correr”, “saltar”, etc. (Alonso, 2011: 41)

³⁰ Cf. p.20 – diferença entre vocabulário ativo e vocabulário passivo.

³¹ [informática] Conjunto de informações que chegam a um sistema (organismo, mecanismo) e que este vai transformar em informações de saída – definição consultada in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.

quadro recorrendo a cores ou com programas para o efeito (Inspiration, Mnemosyne CMap Tools);

- *dar-lhes um desenho*: representativo de várias realidades que os discentes acabaram de aprender e possam identificar³²;

- *relacionar palavras e definições*: consiste em associar as unidades léxicas às respetivas definições, que surgem de forma desordenada;

- *relacionar as duas partes*: ideal para as unidades léxicas compostas para fazer a correspondência entre as duas partes;

- *fazer diferentes classificações*: a partir das unidades léxicas novas apresentadas na primeira fase, propor categorias do tipo:

- separar em adjetivos, substantivos e verbos;
- pôr por ordem alfabética;
- classificar por temas.

2.1.3 Revisão

Para uma aprendizagem eficaz do vocabulário, é fundamental não abandonar no dia seguinte as unidades léxicas trabalhadas, mas introduzi-las e revê-las várias vezes, de formas diferentes e em vários contextos e atividades (Alonso, 2011: 43). Nesta fase de aquisição do vocabulário, o aluno ativa a memória a longo prazo que deve ser estimulada continuamente. Por isso, o vocabulário aprendido tem que ser revisto e reutilizado até automatizar o seu uso. A reutilização e a utilização das palavras dependem das atividades que o professor planificar para esse efeito ou, também, dos exercícios que os alunos fizerem de forma autónoma (Giovannini, 1996: 51).

2.2. Estratégias de aprendizagem

Em diversas situações da vida, ativam-se, de forma mais ou menos consciente, mecanismos ou estratégias para conseguir um objetivo pretendido. Nesse processo, tenta-se ajustar, voltar a testar e, quando se tem sucesso, repete-se a mesma estratégia e ainda se toma consciência daquilo que se fez para que seja útil na próxima oportunidade. Quando se aprende uma língua, o mesmo sucede, isto é, existe uma gama de estratégias já praticadas pelo aprendente de forma consciente ou não, e muitas outras que pode experimentar porque

³² Por exemplo, uma paisagem, e têm que escrever as palavras que acabam de aprender nesse desenho: “montaña”, “árbol”, “sol”, “río”, “luna”, “iglesia”, “barco”, “castillo”, “muralla”. (Alonso, 2011: 43)

a sua rentabilidade foi provada. Desta forma, o aluno vai enriquecendo a capacidade de aprender e de o conseguir fazer com maior sucesso (López, 2004: 411).

Há três décadas que os estudos da psicologia cognitiva e da didática têm vindo a trabalhar sobre as estratégias. O termo “estratégia” é uma palavra de origem grega que está relacionada com planos de guerra; no âmbito específico da aprendizagem de uma língua, López define como (2004: 412): “operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación”

Aprender uma língua é aprender a comunicar com ela, o que implica que essa aprendizagem passe pelo esforço de interagir com os falantes da LE. As estratégias acionadas nesse processo são, umas vezes, gerais, comuns a outras aprendizagens e outras vezes, próprias das capacidades de entender, interatuar ou expressar-se, mas todas elas caminham para a aprendizagem da nova língua (López, 2004: 412).

2.2.1 Contributo teórico

O conceito de “aprender a aprender”, ou seja, o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem não é nenhuma novidade. Contudo, a preocupação com esse tema na didática das línguas e na própria aula é recente, e tem tido contributos da psicologia humanista, da psicologia cognitiva e dos estudos sobre aquisição de línguas (López, 2004: 413).

2.2.1.1 A psicologia humanista

Ao centrar-se na pessoa, a psicologia humanista valoriza aspetos como a fé sobre a capacidade para aprender, a influência dos fatores afetivos e da motivação relacionados com a aprendizagem, bem como a própria realização como indivíduo e como pessoa no ato de aprender. Assim sendo, o foco principal de toda a ação didática deixa de ser a aula, os programas ou os professores e passa ser o aluno com as suas motivações, a sua cultura, as suas capacidades e a sua forma de se apoderar da realidade. O aluno em processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua continua a ser ele próprio, integra todos os novos conhecimentos nos seus próprios esquemas e aproveita o que é, o que tem e o que quer para continuar a aprender (López, 2004: 413).

Investigadores como Skehan (1989 *apud* López: 2004, 413)³³, Oxford (1989 *apud* López: 2004, 413)³⁴, Naiman e outros (1978 *apud* López: 2004, 413)³⁵ centram-se nos estudos sobre “as diferenças individuais dos aprendentes” – idade, necessidades, cultura, língua materna, aptidão, inteligência, atitude, personalidade -, as consequências dessas diferenças nos estilos de aprendizagem (Willing, 1988 *apud* López: 2004, 413) e nos resultados obtidos. A ilação comum desses estudos é que as estratégias utilizadas para aprender são diferentes e que se aprende melhor com as estratégias apropriadas a cada estilo de aprendizagem (López, 2004: 413).

2.2.1.2 A psicologia cognitiva

A psicologia cognitiva concentra-se nos processos verificados na aprendizagem e nas atividades mentais ocorridas nesse processo. Isso revolucionou a metodologia porque até então estava direcionada para a descrição dos objetivos finais e a psicologia cognitiva fez com que a metodologia se detivesse nos processos, uma vez que é sobre eles que a ação didática pode atuar para os favorecer. Nos estudos dessa ciência, destaca-se a importância da motivação dos esquemas de experiência e de conhecimento que o aprendente traz e investiga-se sobre as fases na construção do saber de assimilação e de acomodação, como também de como o aluno dá significado às novas informações, ao acomodá-las às pré-existentes (Gardner, 1985; Tardif, 1992; Piaget, 1970 *apud* López, 2004: 413-414).

Esses fatores desencadeiam a ativação de estratégias de aprendizagem que começam pela procura e seleção de elementos para responder às necessidades e passam pela descoberta mais ou menos conduzido, o confronto com os conhecimentos prévios, a construção do conhecimento, reestruturando os seus próprios esquemas e comprovando a sua utilidade, a interiorização, a retenção na memória a longo prazo e a recuperação da informação armazenada quando necessário. Em cada uma dessas fases, uma série de estratégias são ativadas e quando são as mais apropriadas, facilitam todo o processo³⁶ (López, 2004: 414).

³³ SKEHAN, P. (1989), *Individual Differences in Second-Language Learning*, Londres, Edward Arnold

³⁴ OXFORD, R. L. (1989), *Language Learning Strategies*, Nova York, Newbury House Publishers

³⁵ NAIMAN, N. et al. (1978), *The good Language Learner*, Institute for Studies in Education, Ontario

³⁶ Estas fases de ativação de estratégias de aprendizagens estão estreitamente relacionadas com as fases de aprendizagem do vocabulário descritas neste mesmo capítulo, na alínea 1.

2.2.1.3 A investigação sobre a aquisição de línguas estrangeiras

Segundo Halliday (1978 *apud* López: 2004, 414), todos os estudos sobre aquisição / aprendizagem de línguas insistem em dar resposta à mesma pergunta: Como se aprende uma língua estrangeira? Significa isto que tentam descrever e explicar os processos ocorridos, como também os fatores que os condicionam e favorecem. Chomsky (1965 *apud* López: 2004, 414) defende a capacidade de criar língua quando os mecanismos inatos se ativam ao entrar em contacto e estar exposto a elementos novos. Krashen (1977 *apud* López: 2004, 414) insiste na distinção entre aquisição e aprendizagem, sendo que aquisição seria o processo que conduz a um uso automatizado da língua, enquanto que a aprendizagem permitiria monitorizar a produção. Byalystok (1978 *apud* López: 2004, 414) presume que é através da prática funcional que se passa da aprendizagem à aquisição e o processo inverso (da aquisição à aprendizagem) seria através da prática formal. Corder (1981 *apud* López: 2004, 414) afirma que as análises dos erros e os estudos da interlíngua evidenciam os mecanismos ativados nos erros que são idiossincrásicos de cada fase da aprendizagem ou interlíngua. Vigostsky (1978 *apud* López: 2004, 414) compara a construção de uma língua a um processo de andaime que passa de um estado a outro pela interação.

2.2.2 Tipologia das estratégias segundo Oxford

Um dos trabalhos indispensáveis sobre estratégias de aprendizagem é a obra de Rebecca L. Oxford (1990), cujo subtítulo é “What every teacher should know”, que ajuda os professores a conhecer esses mecanismos e orienta-os para que prepararem os seus alunos a usá-los. A autora divide as estratégias em dois grandes grupos e, por sua vez, cada um deles em três.

2.2.2.1 Estratégias diretas

As estratégias diretas são aquelas que manipulam diretamente a língua e são ativadas pelos processos mentais.

2.2.2.1.1 Estratégias mnemónicas

As estratégias mnemónicas estão relacionadas com a memória e com o armazenamento e lembrança da informação, “etc”.³⁷

Catégorie	Sous-catégorie	Définition / exemple
A. création de liens mentaux	1. regroupement	-ex : par similarité conceptuelle : “chaud-tiède” -ex : par opposition : “grand-petit”

³⁷ Para a realização deste relatório foi consultada a tipologia das estratégias de aprendizagens de Oxford na obra em francês de TREVILLE e DUQUETTE *Enseigner le vocabulaire en classe de langue* (1996). Por este motivo, as citações extraídas da dita obra estão em francês e não em inglês como o texto original.

	2. association / élaboration	- association de la forme sonore ou graphique du mot L2 et de mots de L1 : “library”, “librairie” - choix d’un contexte facilitant la mémorisation : construction d’une histoire à l’aide d’une série de mots liés à un domaine donné
B. utilisation d’images ou de sons	1. utilisation de l’imagerie	- association d’un mot avec son image mentale
	2. utilisation des chevauchements sémantiques ou des liens entre les mots	- ex : recherche du lien entre les mots suivants : “élection”, “vote”, “suffrage”, “scrutin”
	3. utilisation de mots-clés	- rapprochement de la forme sonore du mot L2 et d’un mot d’une autre langue et association avec une image mentale : “potage” en L2 associé à “pot” en L1 et à “pot de fleur”
	4. représentation des sons en mémoire	- ex : par la rime
C. révision efficace de la nouvelle information	1. révision structurée	- révision du vocabulaire à intervalles réguliers : toutes les 15 minutes, après une heure, après 3 heures, 1, 2 ou 3 jours plus tard, etc.
D. utilisation des modes kinésiques ou tactiles	1. association des mots avec une sensation ou une expression physique	- gestes pour mimer des ordres - association des mots avec des sensations
	2. utilisation des techniques mécaniques	- ex : fiche sur laquelle le mot est inscrit d’un côté et la définition de l’autre côté

Quadro 1 : Taxonomia de estratégias mnemônicas de aprendizagem proposta por Oxford (1990) (apud Trévillle e Duquette, 1996: 74)

2.2.2.1.2 Estratégias cognitivas

As estratégias cognitivas estão ligadas à manipulação e transformação da informação.

Catégorie	Sous-catégorie	Définition / exemple
A. pratique	1. répétition	- répétition silencieuse à partir de modèles émanant de locuteurs natifs - transcriptions successives du même mot
	2. pratique systématique des sons et des graphèmes	- perception des sons : prononciation, intonation - enregistrement d’un mot et comparaison phonologique avec le modèle - copie de mots pour les comparer à leurs congénères en L1 - emploi de l’imagerie visuelle pour mémoriser
	3. reconnaissance et emploi de formules stéréotypées et de certaines structures utiles	- production facilitée par l’emploi de formules toutes faites : <i>tant pis, à bientôt, je ne sais pas si... , je pense que...</i>
	4. recombinaison	- reconstruction d’un énoncé significatif en réorganisant les éléments connus - emploi d’expressions connues dans une histoire

		inventée - références par procédés anaphoriques
	5. pratique naturelle	- échanges réels en L2
B. réception et envoi de messages	1. recherche rapide de l'information	- balayage du texte : recherche de l'information spécifique, comme le prix, le nom, le lieu, etc.
	2. utilisation de matériel d'appoint	- ex : dictionnaire, grammaire, encyclopédie, carte, plan
C. analyse et raisonnement	1. raisonnement déductif	- élaboration d'hypothèses de signification à partir de règles connues
	2. analyse de nouveaux éléments	- découpage d'un mot en composantes significatives : racine et affixes
	3. analyse contrastive	- analyse de certains éléments de la L2 (sons, mots) et comparaison avec la L1 ou une autre langue connue. ex : les congénères
	4. traduction	- emploi de la L1 comme base de compréhension et de production
	5. transfert	- utilisation des connaissances antérieures pour faciliter l'intégration d'éléments concrets en L2
D. structuration de l'apport langagier et de production	1. prise de notes	- recours à des énumérations, des diagrammes, des tableaux, etc., pour améliorer la compréhension
	2. mise en évidence des éléments importants	- emploi de lettres majuscules, de soulignements, de caractères gras, etc.

Quadro 2 : Taxonomia de estratégias cognitivas de aprendizagem proposta por Oxford (1990) (apud Trévile e Duquette, 1996: 75)

2.2.2.1.3 Estratégias compensatórias

As estratégias compensatórias são técnicas que permitem que a produção do aprendente seja “funcional” apesar das carências linguísticas.

Catégorie	Sous-catégorie	Définition / exemple
A. devinement avec discernement	1. utilisation des indices contextuels linguistiques: internes et externes	- utilisation des indices internes du mot (les racines, les affixes, les congénères) - utilisation des indices externes du texte (définitions, synonymes, antonymes, exemples)
	2. utilisation des indices contextuels extralinguistiques	- utilisation de gestes, d'objets, d'images, d'intonations, de bruits, etc.
B. compensation des carences en production orale et écrite	1. recours à la langue maternelle	- ex : <i>Je veux un “knife”</i>
	2. demande d'aide	- exemples d'hésitation et de demande d'aide : <i>Je l'ai ... ?</i> (prise), “f... ?” (fauteuil), - exemple de demande explicite d'aide : <i>Comment dit-on “staple” en français?</i>
	3. recours au mime et à la gestuelle	- simulation d'une action - évocation d'un sujet
	4. évitement de la communication (partiellement ou entièrement)	- réponse non verbale
	5. choix du sujet	- utilisation du vocabulaire connu

	6. simplification du message	- emploi de mots généralisants ou d'exemples
	7. invention de mots	- ex : "switcheur", "bibelotière"
	8. utilisation de synonymes, de périphrases ou de circonlocutions	- ex de périphrase: les garçons et les filles" pour les enfants" - ex de circonlocution : un "tabouret" devient "un siège sans dossier"

Quadro 3 : Taxonomia de estratégias compensatórias de aprendizagem proposta por Oxford (1990) (apud Trévile e Duquette, 1996: 76)

2.2.2.2 Estratégias indiretas

As estratégias indiretas têm a ver com a gestão do processo de aprendizagem.

2.2.2.2.1 Estratégias metacognitivas

As estratégias metacognitivas estão relacionadas com a coordenação do processo de aprendizagem.

Catégorie	Sous-catégorie	Définition / exemple
A. centration de l'apprentissage	1. révision des nouveaux éléments afin de les rendre compréhensibles	- il s'agit de lier les nouveaux éléments à ce qui est déjà connu en faisant appel, par exemple, au vocabulaire du domaine concerné, etc.
	2. observation d'aspects spécifiques de la langue	il s'agit de : - se concentrer sur la tâche (rédaction d'une lettre par exemple) ; - exercer une attention sélective et noter des détails particuliers (les actes de parole, la prononciation, etc.)
B. organisation et planification de l'apprentissage	1. recherche sur le fonctionnement de la langue	il s'agit de : - lire sur le sujet ; - discuter des problèmes d'apprentissage en classe
	2. choix des conditions optimales d'apprentissage	il s'agit de : - d'organiser son temps et son environnement, de tenir son journal d'apprenant, etc.
	3. détermination d'objectifs d'apprentissage à court et à moyen terme	exemples de résolutions : - regarder la télévision en L2 tous les jours et lire un livre par semaine ; - s'inscrire à un club social réunissant des locuteurs de L2
	4. identification du but de la tâche à effectuer	- il peut s'agir d'une tâche de compréhension auditive, de compréhension de l'écrit, d'expression orale ou d'expression écrite
	5. planification des éléments nécessaires à l'exécution d'une tâche dans une situation donnée	il s'agit de : - décrire la tâche ou la situation ; - déterminer les exigences préalables ; - vérifier ses propres ressources ; - sélectionner les éléments linguistiques nécessaires à la réalisation de la tâche
	6. recherche d'occasions d'utiliser la	- exemples d'occasions : voir des films, visiter le pays d'origine de la L2.

	langue	
C. évaluation de la performance dans l'apprentissage	1. auto-correction	- il s'agit d'identifier ses erreurs de compréhension et de production, et de tenter de les éliminer
	2. auto-évaluation	- il s'agit de constater son progrès en comparant, par exemple, son niveau actuel de compréhension à un niveau antérieur

Quadro 4 : Taxonomia de estratégias metacognitivas de aprendizagem proposta por Oxford (1990) (*apud* Tréville e Duquette, 1996: 77)

2.2.2.2.2 Estratégias afetivas

As estratégias afetivas referem-se às emoções, às atitudes e às motivações.

Catégorie	Sous-catégorie	Définition / exemple
A. réduction de l'anxiété	1. utilisation de techniques telles que la relaxation et la méditation	- il s'agit de se préparer à effectuer une tâche en L2 (se préparer à faire un exposé en L2, par exemple)
	2. utilisation de la musique	- il s'agit de contrer la nervosité
	3. utilisation du rire	- il s'agit de participer à des jeux de rôle
B. pratique de l'auto-encouragement	1. recours à la pensée positive	- il s'agit de s'encourager ou de se récompenser
	2. prise de risques calculés	- il s'agit d'admettre la possibilité de faire des erreurs
	3. octroi d'auto-récompenses	- il s'agit de regarder ses émissions de télévisions préférées
C. considération de ses émotions, attitudes et motivations	1. écoute de ses propres réactions	- il s'agit de mieux se connaître et de se contrôler
	2. utilisation d'une liste de contrôle	- il s'agit d'identifier ses émotions et ses attitudes face à la L2
	3. tenue régulière d'un journal	- il s'agit d'évaluer les stratégies efficaces et les moins efficaces
	4. discussion de ses émotions	- il s'agit de faire part, à son professeur ou à ses pairs, de ses difficultés d'apprentissage de la L2

Quadro 5 : Taxonomia de estratégias afetivas de aprendizagem proposta por Oxford (1990) (*apud* Tréville e Duquette, 1996: 78)

2.2.2.2.3 Estratégias sociais

As estratégias sociais estão relacionadas com o comportamento do indivíduo com outros indivíduos.

Catégorie	Sous-catégorie	Définition / exemple
A. formulation de questions	1. demande de clarification ou de vérification	- exemples : <i>voulez-vous répéter, je m'excuse mais je ne comprends pas, qu'est-ce que ça signifie ?</i>
	2. sollicitation de correction	- (plus utile en production orale et écrite qu'en compréhension)
B. coopération avec les autres	1. coopération avec les pairs	- il s'agit de s'intégrer avec ses pairs dans une activité de simulation, jeux de rôle, résolution de problème, etc.
	2. coopération avec des	- il s'agit de poser des questions et de faire de l'écoute

	apprenants plus avancés	active.
C. développement de l'empathie avec des membres de la communauté étrangère	1. élaboration d'une compréhension culturelle	- il s'agit, par exemple, de participer à des discussions en classe sur les différences entre la culture de la L1 et celle de la L2.
	2. éveil aux idées et aux sentiments des autres	- il s'agit de développer une meilleure compréhension des messages transmis par les autres, de leur façon de vivre, etc.

Quadro 6 : Taxonomia de estratégias sociais de aprendizagem proposta por Oxford (1990) (*apud* Tréville e Duquette, 1996: 78)

A lista de estratégias que a autora Rebecca Oxford apresenta é muito extensa mas reúne um conjunto tanto de técnicas simples quanto de mecanismos cognitivos complexos, que se tornam indispensáveis para o estudo deste tema.

Capítulo 2 – Projeto de investigação

1. Instrumentos de recolha de dados

Com base em diversos instrumentos de recolha de dados, foi possível realizar o estudo que apresentamos neste capítulo. Por um lado, elaboramos dois documentos para que os alunos preenchessem, a saber, questionários e fichas de autoavaliação. Por outro lado, a observação direta anotada no diário do professor foi deveras importante para esta análise.

1.1 Questionários

Dois questionários foram preparados para os alunos. O primeiro questionário (anexo 1), composto apenas por perguntas fechadas, foi preenchido no início do ano letivo e forneceu informações acerca dos motivos da escolha do estudo do espanhol e as preferências de atividades e de dinâmicas de trabalho na aula de ELE. O segundo questionário (anexo 2), este distribuído no final do ano letivo, serviu para recolher a opinião dos alunos acerca da importância do vocabulário na aula de espanhol, mas também para que eles refletissem sobre as estratégias de aquisição de vocabulário que preferem e com as quais aprendem melhor. Para incitar o aluno a refletir, este questionário é constituído por perguntas abertas.

1.2 Fichas de autoavaliação

No final de cada unidade didática lecionada, distribuímos uma ficha de autoavaliação (anexos 3, 4 e 5) em que os alunos foram levados a analisar o estado das suas aprendizagens com base nos conteúdos transmitidos em cada uma das unidades. É de salientar que as fichas de autoavaliação da segunda (anexo 4) e da terceira (anexo 5) unidade foram melhoradas, ao solicitar aos alunos um exemplo para cada conteúdo gramatical ou lexical.

1.3 Registos do professor

As dez aulas assistidas foram alvo de muita análise e reflexão da nossa parte. Com efeito, no final de cada aula, registamos no diário do professor, de forma sistemática, todos os passos pormenorizados dos diferentes momentos da aula, examinando o impacto e a

recetividade das atividades propostas nos alunos envolvidos. Essas reflexões juntamente com as críticas, sempre construtivas, da orientadora, da supervisora e da colega de estágio permitiram fazer o balanço dos aspetos a melhorar nas aulas assistidas seguintes.

2. Caracterização do contexto

2.1. Escola Secundária de Rocha Peixoto

Situada a norte da cidade da Póvoa de Varzim, a Escola Secundária de Rocha Peixoto conta com 180 professores, 55 funcionários e 1 psicóloga que têm como função apoiar 1498 alunos, repartidos por 8 turmas do 3º ciclo do ensino básico diurno, 51 turmas do ensino secundário diurno (22 das quais de cursos profissionais) e 21 turmas do ensino noturno (6 dos cursos científico-humanísticos, 8 dos cursos tecnológicos e 7 dos Cursos de Educação e Formação de Adultos).

Em 2010, foi finalizada a modernização das instalações, que se iniciou no final do ano letivo de 2007/ 2008, permitindo usufruir de uma maior área construída (13 500 m²) que se espalha por velhos e novos edifícios, nomeadamente o edifício reservado às estruturas de gestão e o pavilhão gimnodesportivo, que é um dos melhores da cidade. Cabe também referir que todas as salas de aulas estão dotadas de computador, vídeo projetor e internet, o que foi uma mais-valia para o trabalho realizado com os alunos ao longo das aulas assistidas³⁸.

2.2. Participantes envolvidos no estudo

Os indivíduos envolvidos no presente estudo são os alunos das duas turmas nas quais lecionamos as dez aulas assistidas, ou seja, estudantes de 8ºano e de 10ºano.

2.2.1 Turma de 8ºano

A turma de 8ºano, de nível A2 de Espanhol, era formada por 22 alunos, dos quais 6 eram são raparigas e 16 eram rapazes com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos.

Os alunos demonstravam bastante interesse e entusiasmo na realização das atividades propostas e participavam de forma ativa e voluntária nas aulas. Contudo, esse entusiasmo traduzia-se frequentemente em ruído e participação desordenada, o que obrigava o professor a manter constantemente uma postura rígida e autoritária.

³⁸ Informação retirada do site oficial da escola, disponível em <http://www.esrpeixoto.edu.pt/?s=4&ss=4>

Tal como se pode verificar no gráfico³⁹, a maioria dos alunos escolheu o espanhol como segunda língua porque achava que era mais fácil do que as outras línguas dadas como opção na escola (a outra língua pela qual podiam optar era o francês). Este fenómeno não é, a nosso ver, muito positivo porque pode fomentar nos alunos a ideia de que, sendo uma disciplina considerada fácil, permite prescindir de estudo devido à sua semelhança com o português, a língua materna desses estudantes.

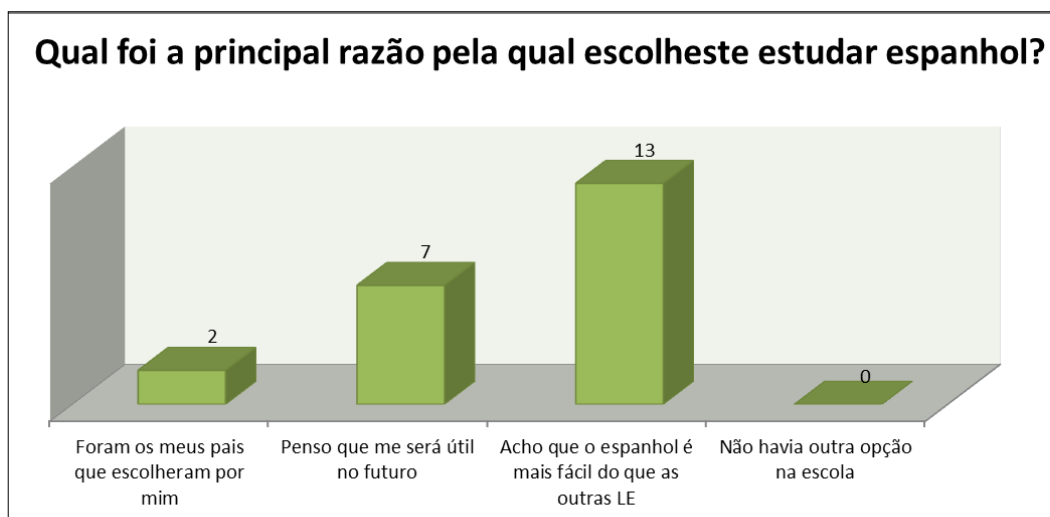


Gráfico 1: Motivos para aprender espanhol (8ºano)

Quanto às competências linguísticas, é de destacar, conforme indica o gráfico, que os alunos não gostam de estudar a gramática nem a parte da cultura relacionada com o conhecimento quase enciclopédico das características geográficas, políticas, económicas, etc. dos países hispânicos, como também do seu património histórico e cultural⁴⁰. Porém, os estudantes dão preferência aos “saberes y comportamientos socioculturales”⁴¹ baseados no modo de vida, nos aspetos quotidianos, nas relações pessoais da sociedade espanhola e hispânica, bem como ao vocabulário e à fonética. No entanto, a fonética não é uma competência linguística muito trabalhada nas aulas de ELE nem muito contemplada nos manuais.

³⁹ Os gráficos expostos neste capítulo foram criados a partir da recolha de dados do questionário preenchido no início do ano letivo (anexo 1)

⁴⁰ Segundo o PCIC, trata-se dos “referentes culturales”.

⁴¹ Nomenclatura do PCIC.

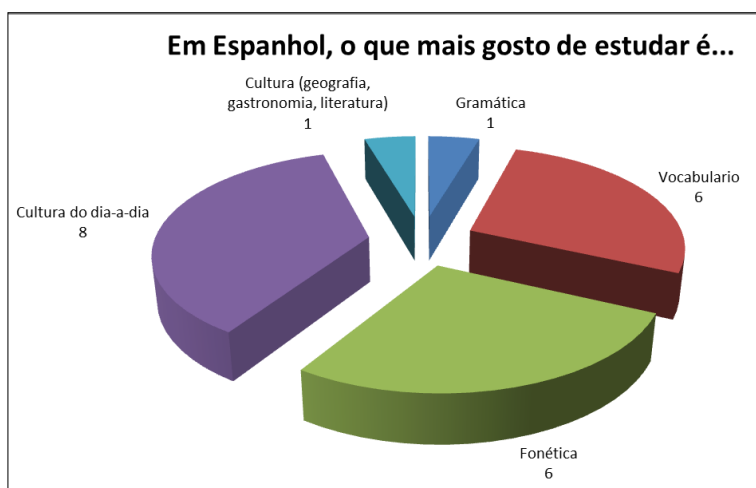


Gráfico 2: Competências gerais (8ºano)

Este gráfico das competências preferidas dos alunos espelha de forma muito fiel o perfil da turma. Com efeito, falar é a atividade de que mais gostam, assim como simular situações, ou seja, qualquer atividade relacionada com a expressão oral ou a interação oral. Isso verificou-se claramente em todas as aulas, uma vez que, neste tipo de tarefas, os alunos participavam de forma voluntária e com muito empenho. Mas, nas atividades que implicavam registo escrito, os alunos reclamavam e tínhamos que supervisionar se estavam efetivamente a executar a tarefa solicitada.

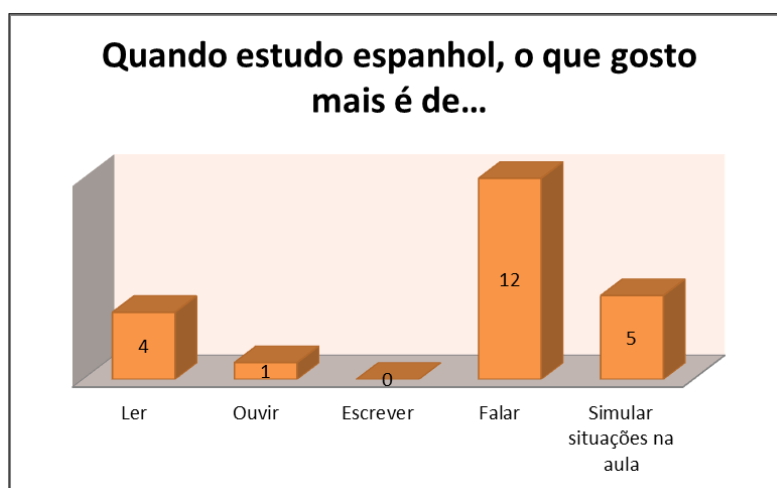


Gráfico 3: Atividades da língua (8ºano)

Para executar as tarefas, os alunos gostam nitidamente mais de trabalhar em

pequenos grupos, como se pode comprovar pelo seguinte gráfico. De facto, envolveram-se muito mais nas tarefas quando divididos em grupos pequenos. Contudo, os alunos também gostavam de trabalhar em pares, apesar de o gráfico não traduzir isso.

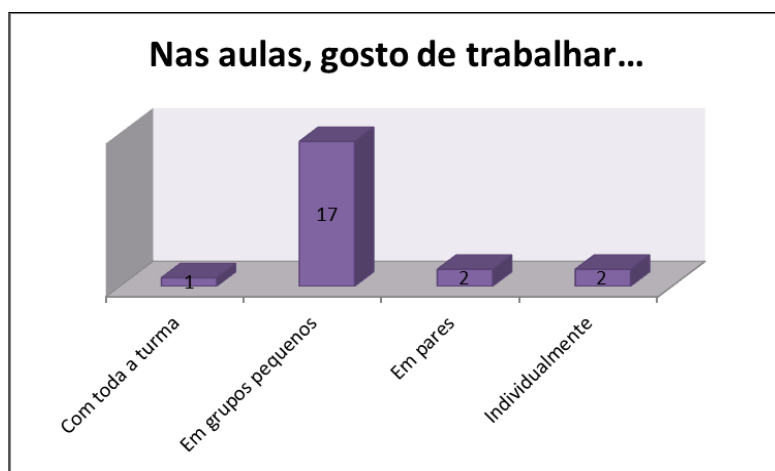


Gráfico 4: Dinâmicas de grupo (8ºano)

2.2.2 Turma de 10ºano

A turma de 10º ano, de nível A1, era constituída por 18 alunos entre os quais 12 raparigas e 6 rapazes com idades entre os 15 e os 17 anos.

À exceção de um grupo reduzido de raparigas, os alunos eram apáticos, não participavam de forma voluntária e não reagiam a temas interessantes e de atualidade diretamente relacionados com a sua faixa etária. Essa atitude era um pouco frustrante para nós enquanto docentes, tendo em conta toda a preparação que estava por trás da UD.

Tal como a turma de 8ºano, estes alunos do 10º ano também escolheram o espanhol por ser mais fácil do que outras línguas estrangeiras. No nível secundário, os alunos talvez já pensem a longo prazo, ou seja, na média final do ensino secundário que inflaciona mais facilmente com a nota de espanhol do que de outra língua estrangeira (inglês ou francês). Raciocínio que os estudantes têm por causa da conceção, por vezes errada, de facilidade da disciplina.

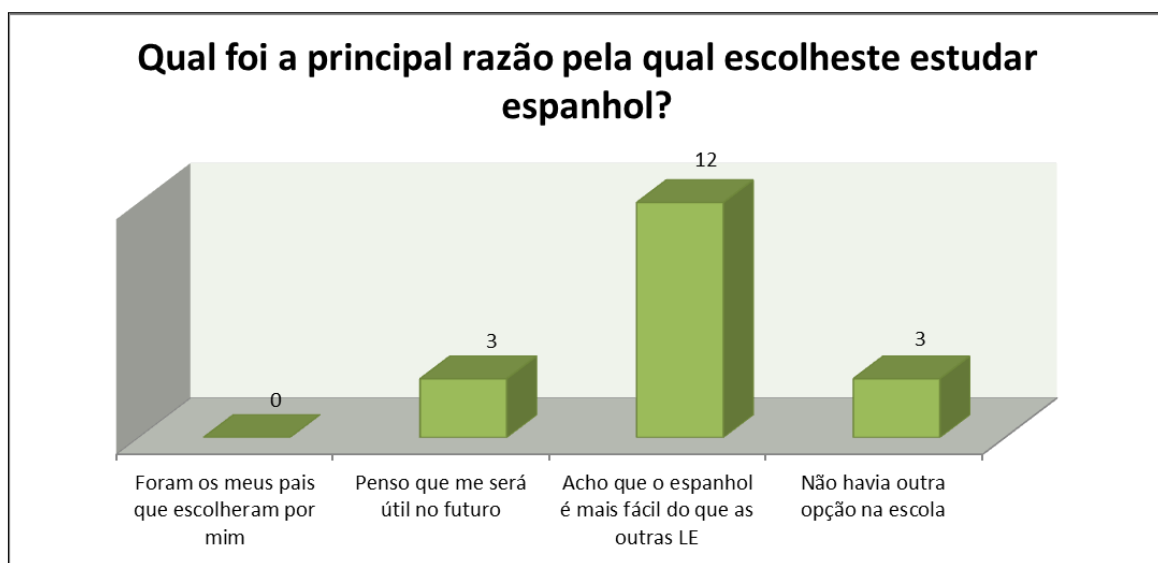


Gráfico 5: Motivos para aprender espanhol (10ºano)

Contrariamente à turma de 8ºano, esta turma gosta de estudar “referentes culturais”⁴² da cultura espanhola e hispânica. Essa divergência pode estar relacionada com a maturidade dos alunos, que os leva a ter outros interesses / curiosidades. Contudo, entre as duas turmas é partilhada a falta de agrado pela gramática, como consta no gráfico.

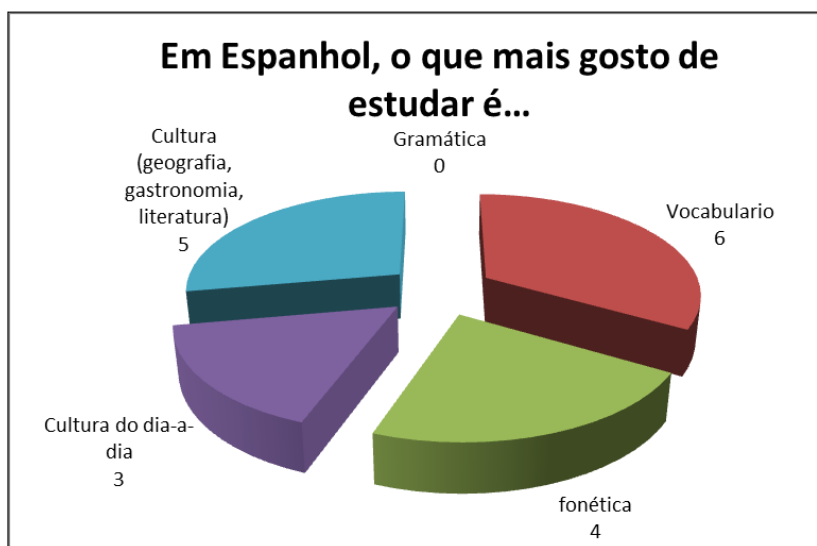


Gráfico 6: Competências gerais (10ºano)

⁴² Cf. Alínea 2.2.1

Pode-se observar no gráfico que os alunos valorizam mais as atividades de compreensão auditiva e de expressão oral comparativamente às outras atividades de língua. Na verdade, os alunos aderiram de forma satisfatória às tarefas propostas que implicavam ouvir. Quanto à expressão oral, o resultado do inquérito é um pouco incongruente, uma vez que os alunos não queriam falar e quando o faziam nunca era de forma voluntária.

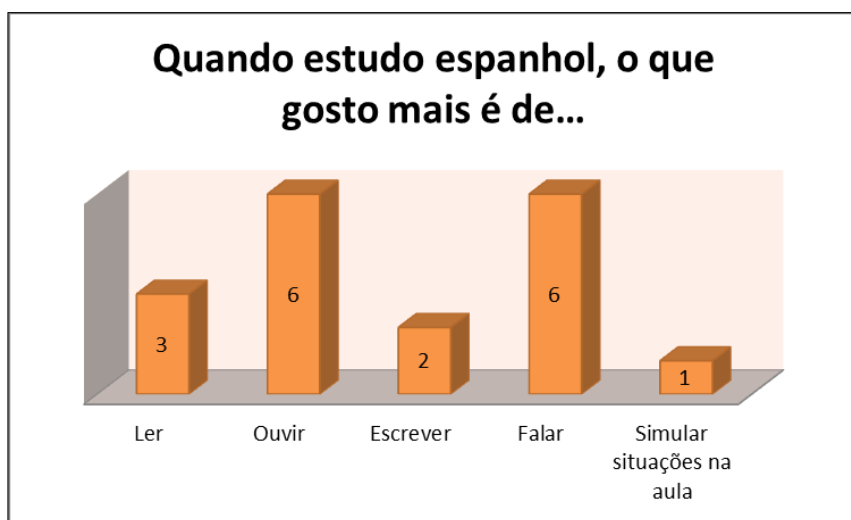


Gráfico 7: Atividades da língua (10ºano)

Relativamente às dinâmicas de trabalho, de uma maneira geral, os alunos gostam de trabalhar em grupo, quer com a turma toda, quer em grupos pequenos. Provavelmente, estes alunos sentem-se mais desinibidos quando participam no seio de um grupo e não de forma individual.

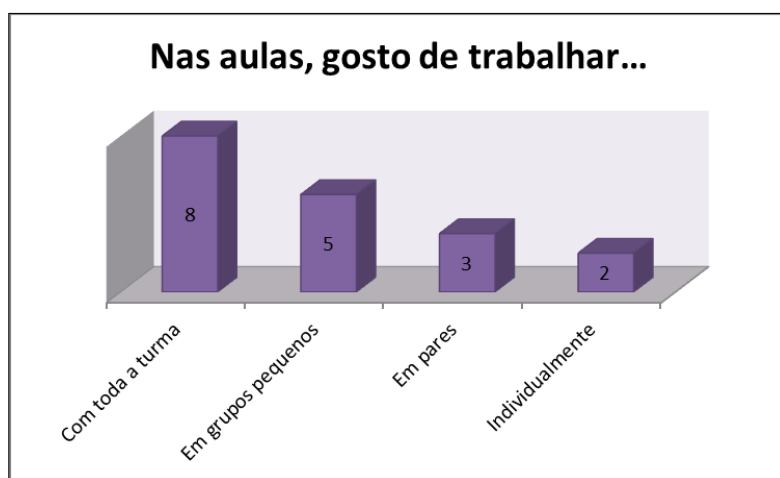


Gráfico 8: Dinâmicas de grupo (10ºano)

3. Aplicação das estratégias de aquisição do vocabulário na aula de ELE

A programação de uma unidade didática é um processo complexo que abrange uma série de aspetos a considerar e a ponderar. Tendo o tema da UD definido, cabe determinar os objetivos específicos que pretendemos, isto é, o que nós queremos que o aluno seja capaz de fazer no final da UD. Para concretizar esses objetivos específicos, é necessário selecionar conteúdos gramaticais, lexicais, pragmáticos, culturais que se interrelacionem ao longo das atividades propostas da UD. Além disso, todas as destrezas linguísticas - a saber, a compreensão escrita, a expressão oral, a expressão escrita, a compreensão auditiva, a interação oral e a mediação⁴³ - têm que ser trabalhadas de forma integrada e equilibrada. Mais ainda, o que também se deve diversificar é a dinâmica de trabalho, ou seja, variar as atividades individuais, em pares, em pequenos grupos, em grandes grupos ou ainda que envolvam a turma toda.

Centrando-nos nos conteúdos lexicais, a primeira tarefa diz respeito à seleção dos mesmos. Essa seleção pode ser baseada em vários critérios: a frequência, a rentabilidade, a facilidade, a utilidade, a disponibilidade ou a necessidade (Alonso, 2011). O que prevaleceu sempre nestas três unidades didáticas foi o interesse dos alunos tendo em conta a faixa etária e o contexto socioeconómico. Posto isto, resta referir o que representa o objeto de estudo deste relatório, que são as estratégias de aquisição do vocabulário. A seguir, para cada uma das UD, detalharemos as atividades em que foram aplicadas as estratégias de aquisição do vocabulário, justificaremos as escolhas das respetivas e faremos um balanço com base na observação direta nas aulas e nos comentários das mesmas. A ordem pela qual apresentaremos as unidades didáticas é cronológica.

3.1 Unidade didática “De moda”

A unidade didática “De moda” foi subordinada ao tema da roupa, não sendo uma nova temática para a turma de 8ºano, uma vez que já tinham abordado esse tema no nível A1. Nesse sentido, parte do conteúdo lexical mais básico (vestido, calças, camisola, sapato, etc.) seria uma revisão e outra parte seria o vocabulário novo mais específico da temática da roupa (“de rayas”, “de cuadros”, “bailarinas”, “zapatillas de casa”, etc.).

⁴³ Atividades comunicativas da língua do MCER.

Como atividade introdutória ao tema, os alunos visionaram o vídeo de um anúncio de um site de venda de roupa online onde apareciam diversas pessoas vestidas e calçadas de forma variada. O vídeo não tinha nenhum apoio textual, apenas uma música de animação. Após a visualização do vídeo, os alunos realizaram um exercício onde deviam fazer a correspondência entre fotografias dos modelos retiradas do vídeo e a sua respetiva descrição. Apesar de utilizar a imagem, a estratégia que pretendíamos ativar era uma direta cognitiva – segundo Oxford⁴⁴- já que os alunos inferiram o significado das palavras novas pelo contexto, melhor dizendo, elaboraram hipóteses a partir do conhecimento que já tinham de alguns vocábulos. (Giovannini, 1996: 69).

Feito o balanço da atividade, não correu como planeado porque, tendo em conta que os alunos não se recordavam do vocabulário já adquirido no ano interior, que serviria de base para o raciocínio dedutivo, os estudantes solicitaram constantemente a nossa intervenção fazendo apelo a uma estratégia direta compensatória⁴⁵, que é o pedido de ajuda.

1. Haz corresponder el número de la foto de algunas de las personas del anuncio que has visto con su descripción.

1. Lleva una camisa lisa blanca de manga larga, unos pantalones grises claros y se ha calzado unos mocasines. ☐

2. Lleva puesto una camiseta rosa de manga corta, pantalones cortos de rayas azules, unas gafas de sol blancas y también lleva los pies unas chancias. ☐

3. Se ha puesto una camisa de cuadros azul. ☐

4. Lleva puesto un vestido largo blanco, unas pulseras y un collar. ☐

5. Lleva unos pantalones vaqueros, una camiseta estampada y zapatillas deportivas. ☐

6. Lleva una sudadera verde. ☐

7. Lleva un bolso de paja. ☐

8. Lleva una chaqueta negra, unos vaqueros y unas sandalias de tacón. ☐

De seguida e com o intuito de esclarecer e catalogar o vocabulário da UD, os alunos legendaram as imagens relacionadas com as peças de roupa, o calçado, a roupa interior, os

⁴⁴ Cf. quadro 2

⁴⁵ Cf. quadro 3

acessórios e os estampados. Certamente, aqui ativaram uma estratégia direta mnemónica utilizando a imagem que serviria de imagem mental para armazenar nos seus léxicos mentais, uma vez que o léxico mental cria associações, entre outras de diferente natureza, entre a palavra e a imagem visual. E ainda, este exercício aspirou à organização do léxico da roupa segundo diferentes níveis de categorizações, tal como indicam Rosch et al. (1978)⁴⁶, nomeadamente “prendas”, “ropa interior”, “calzado”, “accesorios” e “patrones”.

Organizado por quadros temáticos delimitados por uma linha, o material tornou-se bastante apelativo e eficaz principalmente para os alunos que detêm uma memória visual, melhor dizendo, os alunos que recordam melhor as unidades léxicas que veem (Alonso, 2011:45). Desta forma, evitou-se a tradicional lista de vocabulário vertical. Em suma, os alunos realizaram a atividade com bastante entusiasmo.



O passo seguinte da aula foi uma atividade de compreensão auditiva que, obviamente, continha unidades léxicas relacionadas com a roupa. Por um lado, estimulou-se uma estratégia direta cognitiva (Oxford) ligada à prática sistemática dos sons através do registo das palavras. Por outro lado, ativou-se outro canal de perceção – o auditivo – uma vez que o visual foi aberto nos dois primeiros exercícios (Alonso, 2011: 47).

Os objetivos da tarefa foram cumpridos e, de forma satisfatória, pelo que a atividade resultou.

Como última atividade para a apresentação do vocabulário da UD e com o objetivo de trabalhar a expressão oral e a expressão escrita simultaneamente, os alunos descreveram, por

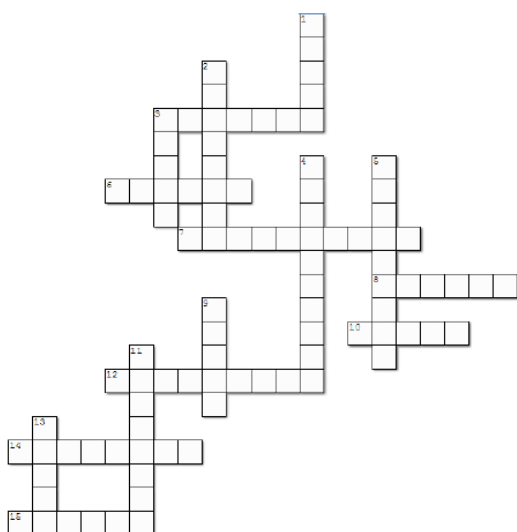
⁴⁶ Cf. p.20

escrito, a indumentária de um colega da turma e posteriormente leram a sua pequena redação para que os restantes alunos da turma adivinhassem de quem se tratava. Note-se que nesta tarefa, os alunos adotaram uma estratégia direta cognitiva em que construíram um enunciado significativo, reorganizando as unidades léxicas novas e as relembradas.

Em suma, o balanço foi positivo, pois os alunos envolveram-se ativamente na tarefa proposta e cumpriram-na adequadamente.

Na sessão seguinte, ou seja, três dias depois, a aula iniciou com uma atividade de carácter mais lúdico, a saber, um crucigrama. Desta forma, os alunos tiveram a oportunidade de ativar uma estratégia direta mnemónica de revisão eficaz da nova informação, uma vez que, para aprender vocabulário, é essencial revê-lo várias vezes, de formas diferentes (Alonso, 2011: 43). É importante referir ainda que, ao examinar as definições descobriram outro vocabulário.

Analisando o resultado desta atividade, conclui-se que decorreu com bastante sucesso.



3. Protegen las manos del frío.

6. Lo llevan hombres y mujeres. Es para el invierno, aunque también puede ser más fino y usarse en otras épocas del año.

7. Sirven para mantener los pies calientes, y no son calzados.

8. Es una prenda que se lleva por encima de todas las demás cuando hace frío. Puede ser más o menos larga.

10. Usado especialmente por las mujeres para llevar dinero, documentos, objetos de uso personal.

12. Son un tipo de calzado. Se llevan en los pies, en verano: dejan los dedos al descubierto.

14. Es una prenda muy simple, de algodón, con o sin mangas. Puede tener estampados diversos. Se pone en la parte superior del cuerpo.

15. Es la parte del jersey, la chaqueta o la camisa que cubre los brazos (plural)

1. Es un tipo de calzado adecuado para el frío y para la lluvia: no protege solamente los pies sino también parte de la pierna (plural)

2. Puede ser de diferentes tipos pero siempre con mangas. La llevan hombres y mujeres en la parte superior del cuerpo, encima de la camisa o del jersey.

3. Es un tipo de sombrero sin ala, con una visera. Se usa mucho en algunos deportes, como, el béisbol.

4. Se llevan en las piernas. Los llevan hombres y mujeres. Pueden ser largos o cortos.

5. Es una prenda íntima femenina. Se lleva en el pecho.

9. Las usamos para proteger los ojos del sol, pero hay otras que son para ver mejor.

11. Son unos pantalones de tejido muy grueso y resistente. Los llevan hombres y mujeres. El color clásico es el azul.

13. Puede ser corta o larga y normalmente la llevan las mujeres. Cubre de la cintura hacia abajo.

Na terceira e última aula da UD, um diálogo escrito entre uma vendedora e duas clientes foi o pano de fundo para a descoberta de expressões⁴⁷ através dos seus respectivos sinónimos, mobilizando assim uma estratégia direta compensatória de conjectura com índices linguísticos.

⁴⁷ “expresiones hechas” cf. p. 15

2. Encuentra en el texto expresiones equivalentes a las que siguen a continuación.

2.1. Vas muy guapa: **vas muy mona**

2.2 Están a un precio más barato: **están rebajados**

2.3 Vas mal vestida: **vas hecha un adefesio**

2.4 Estar de moda: **ir a la última**

Não foi uma atividade executada dentro do tempo planificado para o efeito porque os alunos demoraram a encontrar as expressões sinónimas no texto. Contudo, depois de formularem várias hipóteses, alcançaram os objetivos pretendidos.

3.2 Unidade didática “¡Diviértete!”

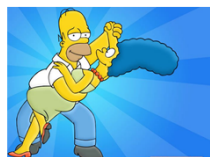
A única unidade didática que lecionamos à turma de 10ºano, nível A1, tinha como tema central os tempos livres. Sendo um tema muito abrangente, tive que selecionar subtemas de acordo com a faixa etária dos alunos e os seus interesses. Desta forma, as quatro aulas foram sequenciadas em três temas: a primeira e a segunda – as atividades de tempos livres próprias da idade deles, a terceira – o desporto, praticado por muitos alunos da turma, já que a escola e a cidade proporcionam muita oferta e diversidade e, por fim, a quarta – reflexão sobre os hábitos dos adolescentes nos tempos livres.

À semelhança da UD anteriormente exposta, esta foi introduzida com um vídeo que apenas projetava imagens de várias atividades frequentemente realizadas nos tempos livres, seguido de um exercício onde os alunos relacionaram atividades com as correspondentes imagens ilustrativas. Aqui já não se tratava de apresentar objetos concretos através das imagens mas sim ações, o que requereu um cuidado dobrado para que a imagem fosse o mais elucidativa possível, de forma a não gerar confusão no aluno.

Ativando a estratégia direta mnemónica, esta atividade resultou muito bem e notou-se interesse na realização da mesma.

1- Relaciona las actividades de ocio y tiempo libre representadas en las fotos con las palabras o expresiones que les correspondan.

jugar a los bolos bailar montar en bici chatear jugar al fútbol viajar



Logo após e ainda numa fase de apresentação do vocabulário, foi proposta aos alunos uma tarefa em que tinham que relacionar as duas partes de uma série de unidades léxicas compostas agrupadas por verbos. Pois, como refere Alonso (2011:37) “es la base de la teoría del léxico, el significado de las palabras proviene de las palabras que las rodean”. De facto, aprender vocabulário não é aprender palavras isoladas, por isso as palavras devem ser apresentadas com as que normalmente as acompanham.

Esta atividade não teve um balanço muito positivo dado que foram apresentadas 42 unidades léxicas no mesmo exercício quando Alonso (2011:34) aconselha os professores a não sobrecarregar os alunos com mais de 10 unidades léxicas por aula. Para além disso, perdeu-se demasiado tempo com esta atividade, que acabou por quebrar um pouco a dinâmica da aula. Poderia ter sido mais eficaz, tendo trabalhado menos unidades léxicas e agrupando-as por temas.

2- Aquí tienes algunas actividades de ocio, ponlas en el recuadro según el infinitivo con el que crees que van.

Estar	
Practicar	
Moverse	
Ir	
Visitar	
Ver	
Escuchar	

a las cartas
el periódico
a la pelota
a un concierto
música
excursiones
en la playa
natación
de copas
exposiciones
una película
de acampada
por internet
al ajedrez
de vacaciones
la televisión
de tapas
al parchís
deporte

Asistir	
Salir	
Hacer	
Pasear	
Tomar	
Nadar	
Jugar	
Leer	

un bocadillo
a la discoteca
al campo
de copas (x2)
con los amigos (x2)
de marcha
parapente
por los parques
el sol
a un museo
monumentos
a una feria de artesanía
un café
la radio
la compra
unas copas
al cine
museos
una novela
al teatro
una revista
fotografías
de compras

Molina (2004b: 805) afirma que “el incremento de léxico se favorece más en los primeros niveles con procedimientos lúdicos y técnicas asociativas (mapas mentales –

agrupaciones mentales -, pares asociados imagen-palabra, asociaciones contextuales, tarjetas, parrillas, etc.)”. Daí que tenhamos optado por, na maioria das aulas, fazer apelo à mesma estratégia direta mnemónica relacionada com a associação palavra-imagem, sem dúvida relevante para fomentar o léxico mental. Para além disso, a nossa sociedade é muito visual pelo facto de o ensino tradicional também o ter sido durante gerações (Alonso, 2011: 47). No entanto, na fase de apresentação deste vocabulário relacionado com o desporto, acrescentamos outra perceção da unidade léxica, a saber, a auditiva; já que “es necesario que el aprendizaje se desarrolle al unísono en diversos planos” (Molina, 1997: 72). Nessa ótica, os alunos observaram um vídeo que apresentava vários desportos, explicando ao mesmo tempo de que desporto é que se tratava, onde é que se realizava e com que objetos. Esse material audiovisual serviu de base de trabalho para três exercícios, mas apenas nos debruçaremos sobre dois.

Num primeiro momento, os alunos identificaram o nome dos desportos no vídeo e transcreveram-no por baixo da respetiva imagem; note-se que as imagens estavam por ordem de aparição no vídeo, o que facilitou bastante o raciocínio dos alunos. A estratégia aplicada foi muito eficaz e a atividade despertou muito interesse nos estudantes.

1- Mientras visionas el video, apunta los **deportes** que aparecen en las fotos.



Aquando de outra visualização do vídeo, os alunos detetaram o nome do desporto correspondente ao nome dos objetos facultados na ficha de trabalho. Não estando por ordem de aparição no vídeo, este exercício exigiu muita atenção por parte dos alunos porque uma série de objetos se repetiam em diversos desportos. Aqui ativaram uma estratégia direta cognitiva ao procurar de forma rápida uma informação específica no material audiovisual. Embora precisassem do nosso auxílio, o balanço da atividade foi positivo. O envolvimento dos alunos percebeu-se pelas dúvidas que levantavam, por exemplo a diferença entre “pelota” e “balón”.

2- ¿En qué deportes se utilizan estos objetos?

Una pelota, un bate y un casco: _____

Una red, una raqueta y una pelota: _____

Una tabla de surf con una vela: _____

Un balón y una red: _____

Esquí y bastones: _____

Una pelota, una mesa y palas: _____

Una canasta y un balón: _____

Un bañador, un gorro, un balón y una portería: _____

Un palo y pelotas: _____

Un balón y una portería: _____

Una pelota ovalada y una portería especial: _____

Un barco: _____

Patines, un casco, un palo, un disco y una portería: _____

Una pelota y una portería: _____

Ainda na mesma aula, propusemos aos alunos uma tarefa em que deviam estabelecer a correspondência entre o nome do praticante de um desporto com o seu respetivo desporto em frases a completar. Desta forma, os estudantes mobilizaram uma estratégia direta compensatória utilizando indícios externos da palavra para inferir o seu significado, melhor dizendo recorreram implicitamente aos seus conhecimentos sobre a formação de palavras (“baloncestista” – “baloncesto”). Com este exercício, os alunos concluíram que, regra geral, o nome dos praticantes de desporto é formado com o sufixo “-ista”, que na verdade é frequentemente usado para criar substantivos referidos a profissões. Tal como afirma Molina (1997: 78), é capital conhecer o mecanismo de uma língua; tão importante como aumentar o vocabulário do aluno é conseguir que ele compreenda os valores dos diferentes componentes da palavra, por exemplo os sufixos. Um melhor conhecimento do mecanismo linguístico permite aos alunos levantar hipóteses, criando novas unidades léxicas, e também facilita a compreensão de textos (Giovannini, 1996: 54).

Em suma, o balanço da atividade foi positivo e a estratégia adotada resultou de forma bastante satisfatória, já que o exercício foi realizado de forma rápida e sem dificuldade aparente.

3. ¿Qué deporte practican estos deportistas?
Completa las frases.
- | | | |
|----------------------|------------------------------|--------------------------------|
| El / la balonmanista | El / la baloncestista | a) _____ juega al tenis. |
| El / la golfista | El nadador / la nadadora | b) _____ practica ciclismo. |
| El / la tenista | El / la beisbolista | c) _____ juega al balonmano. |
| El / la windsurfista | El esquiador / la esquiadora | d) _____ practica el windsurf. |
| El / la futbolista | El / la ciclista | e) _____ juega al fútbol. |
| El / la atleta | | f) _____ practica natación. |
| | | g) _____ juega al baloncesto. |
| | | h) _____ practica atletismo. |
| | | i) _____ juega al béisbol. |
| | | j) _____ practica esquí. |
| | | k) _____ juega al golf. |

Mais adiante na aula, abordamos os desportos radicais. Para tal, os alunos ouviram a gravação de um diálogo em que três pessoas partilhavam as suas experiências com desportos radicais. Sem nenhum suporte gráfico (imagens), centrando-se apenas nos vocábulos que ouviam, os alunos transcreveram os nomes desses desportos estimulando uma estratégia direta cognitiva ao reconhecer as palavras oralmente e escrevê-las. Essa estratégia foi uma prática sistemática dos sons que beneficiou os alunos cuja memória auditiva é mais desenvolvida.

Concluída a análise da tarefa, os alunos realizaram a atividade de compreensão auditiva com um pouco de dificuldade porque as palavras não eram simples, em particular, “submarinismo”, “paracaidismo” e “barranquismo”, o que implicou que os alunos ouvissem o vídeo mais vezes do que o previsto, contudo podemos considerar que o balanço se revelou positivo. No final da atividade e para esclarecer as dúvidas em relação aos desportos, explicamos em que consistiam os mesmos e projetamos uma fotografia que os ilustrasse.

Na última aula da UD, quisemos proporcionar um momento de reflexão e de tomada de consciência sobre a ocupação do tempo livre dos adolescentes. Escolhemos dois vídeos da campanha “Consumo responsable para jóvenes” da Junta de Andaluzia que retratavam cenas de jovens num contexto escolar. Com todos os exercícios desta aula trabalhou-se de forma implícita ou explícita o vocabulário. Conforme afirma Giovannini (1996: 36), os exercícios em que se trabalha de forma implícita ou indireta o vocabulário são aqueles cujo objetivo não está centrado nesta componente da língua; no entanto, ao ouvir ou ler um texto, sempre aparece vocabulário que se pode comentar. Seguidamente, analisaremos dois exercícios em que o vocabulário foi trabalhado de forma explícita ou direta.

Num dos exercícios, os alunos reescreveram frases retiradas do vídeo usando sinónimos das expressões destacadas, mobilizando desta forma uma estratégia direta compensatória,

mas aqui de uma forma diferente da trabalhada no exercício mais acima mencionado⁴⁸. Na verdade, não se tratou de identificar no vídeo as expressões equivalentes às expressões sinónimas facultadas aos alunos, mas sim de um processo inverso e mais complexo. Ou seja, a partir das expressões ouvidas no vídeo, os alunos mobilizaram o conhecimento que têm do mundo e da LE para produzir expressões com sentido equivalente.

Esta atividade foi muito bem conseguida, o que mostrou que a estratégia escolhida resultou.

2. ¿Has entendido todo el video?

2.1 Reescribe las frases siguientes cambiando las palabras en negrita por un sinónimo.

a) «he **cobrado** mi primer **suelo**»: _____

«conocimos a un **montón** de gente»: _____

«que te **compres** lo que **te dé la gana**»: _____

O outro exercício também teve como base de trabalho a sinonímia, só que, mais uma vez abordada de forma diferente. Este exercício era de escolha múltipla, ou seja, a partir das opções fornecidas, os alunos deviam escolher a expressão equivalente. É de salientar que as duas opções entre as quais os alunos deviam escolher eram confundíveis. De qualquer forma, o balanço foi positivo.

2. ¡Vamos al vocabulario!

¿Qué crees que significan las expresiones es en negrita? Señala la opción correcta.

a) Me he quedado **sin un pavo**

☐ sin dinero

☐ sin saldo en el móvil

b) Me he buscado **un currele**

☐ a alguien que me preste el dinero

☐ un trabajo

c) Te has gastado el **presupuesto** de toda una noche de fiesta

☐ el dinero calculado para un fin

☐ el dinero ahorrado

d) ¿Qué **más da**?

☐ ¿Qué me importa?

☐ ¿Tiene algo más para darme?

e) Tengo **la pasta**

☐ la maleta

☐ el dinero

⁴⁸ Cf. p.51

3.3. Unidade didática “Viajando”

A terceira e última unidade didática foi dada na turma do 8ºano (a mesma turma em que foi lecionada a primeira UD). Como o tema era “as viagens”, podia ser explorado de diferentes formas. Para que a aprendizagem fosse significativa e funcional, tentamos ter em consideração as necessidades comunicativas dos alunos e escolhemos focar as três aulas nas viagens realizadas de avião e de comboio, também optámos por abordar o tema do tempo atmosférico que pode influenciar o decorrer de uma viagem.

Referiremos, a seguir, somente as estratégias de aquisição do vocabulário implementadas nestas aulas que não foram mencionadas e comentadas nas duas unidades acima analisadas.

Com o intuito de estimular nos alunos o canal perceptivo da audição, eles identificaram os meios de transporte a que correspondiam os sons ouvidos de uma gravação. Neste caso, o foco já não esteve na percepção da pronúncia da palavra, mas antes no reconhecimento de um som graças ao conhecimento que os alunos têm do mundo: “un alumno, cuando aprende una nueva lengua, relaciona lo que está aprendiendo con lo que ya sabe del mundo” (Giovannini, 1996: 62). Portanto, para a realização do exercício, os alunos ativaram, não só uma estratégia direta cognitiva em que transferiram o conhecimento da língua materna mas também uma estratégia mnemónica baseada na representação dos sons em memória.

Para além de motivar os alunos para o tema, as estratégias resultaram, já que a atividade foi realizada com bastante sucesso.

1- Escucha los sonidos y señala en qué medio de transporte **están viajando** las personas.

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> en tren | <input type="radio"/> en metro |
| <input type="radio"/> en avión | <input type="radio"/> en helicóptero |
| <input type="radio"/> en bici | <input type="radio"/> en camión |
| <input type="radio"/> en globo | <input type="radio"/> en moto |
| <input type="radio"/> en barco | <input type="radio"/> a caballo |
| <input type="radio"/> en autobús | <input type="radio"/> en coche |

Entrando já no tema específico da viagem de avião e mobilizando, novamente, a experiência e o conhecimento dos alunos, os discentes ativaram uma estratégia direta

cognitiva de prática de recombinação, organizando as diferentes etapas de uma viagem de avião por ordem. Antes de começarem o exercício, sondamos a turma para averiguar quem já tinha alguma vez viajado de avião e como verificamos que grande parte da turma já tinha vivido essa experiência, não prestamos muito auxílio durante a realização da tarefa que realizaram em pares.

Além de o balanço ter sido positivo, este exercício serviu para alguns alunos partilharem as suas experiências de viagens de avião.

1- Cuando se viaja en avión se tienen que seguir estos pasos. En parejas, ordenadlos.

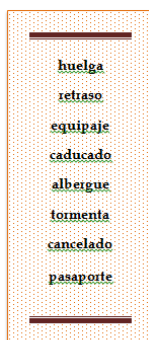
- ___ Esperar en la sala de embarque.
- ___ Colocar el equipaje de mano en los lugares adecuados.
- ___ Pasar el control de pasaportes.
- ___ Embarcar.
- ___ Comprar el billete de ida o de ida y vuelta (a través de Internet, en una agencia de viajes, por teléfono, etc.)
- ___ Obtener la tarjeta de embarque en la que figura el número de asiento y facturar el equipaje, si es necesario.
- ___ Ir al aeropuerto con, al menos, una hora antes de la salida del vuelo.



Noutro exercício, foi utilizada a definição contextual das unidades léxicas, isto é, um dos meios de transmissão do significado que Nation (*apud* Molina, 2004a: 498-499) explica da seguinte maneira: “se requiere un esfuerzo del alumno para hallar el significado. Éste se extrae a partir de ejemplos o a partir de situaciones comunicativas”. Em vista disso, os alunos completaram frases que contextualizavam as palavras-chave que faltavam.

Podemos concluir que foi um exercício bem conseguido.

3- Completa estas oraciones sobre incidentes y contratiempos en los viajes con las palabras del cuadro.



- a) Han _____ el vuelo por problemas técnicos.
- b) El avión tuvo que aterrizar en otro aeropuerto porque había una fuerte _____.
- c) No pude salir del país porque mi pasaporte estaba _____.
- d) Cuando llegué a la estación, me di cuenta de que se me había olvidado el _____.
- e) El tren que esperamos llegará con una hora de _____.
- f) Hubo un problema con la reserva del hotel y tuvimos que alojarnos en un _____.
- g) He tenido que cambiar mi billete de avión para otro día porque la compañía aérea se ha puesto en _____.
- h) Espero tener más suerte esta vez y que no me pierdan el _____.

Após apresentação e prática através de compreensão oral e escrita do vocabulário do tempo atmosférico, “darles un dibujo” (Alonso, 2011: 43) foi uma das propostas de atividade para o final da segunda aula da UD. A partir de alguns mapas meteorológicos de Espanha, os alunos descreveram o tempo atmosférico mobilizando vocabulário apresentado e lembrado ao longo da mesma aula, nomeadamente as expressões de tempo e o nome das comunidades autónomas espanholas.

A estratégia direta cognitiva ativada neste exercício de expressão oral resultou de forma satisfatória e os alunos empenharam-se bastante.



Na terceira e última aula da UD e tendo como primeiro objetivo a prática do conteúdo gramatical da formação do gerúndio, escolhemos trabalhar um canal de percepção ao qual se recorre com pouca frequência nas aulas e que nós, durante as nossas aulas assistidas, só explorámos uma vez com este exercício, a saber, o canal cinestésico. Mais concretamente, alguns alunos foram convidados para ir para a frente da turma para representarem através da mimese umas ações que lhes distribuámos nuns cartões para que os colegas adivinhassem.

Mesmo não sendo o objetivo primeiro do exercício, o vocabulário também foi trabalhado em simultâneo, recorrendo a uma estratégia direta compensatória, ao utilizar gestos como indícios textuais extralinguísticos para fazer adivinhar. Foi uma estratégia que resultou muito bem.

2- Ahora, fíjate en la representación gestual de tu compañero y explica qué está haciendo.



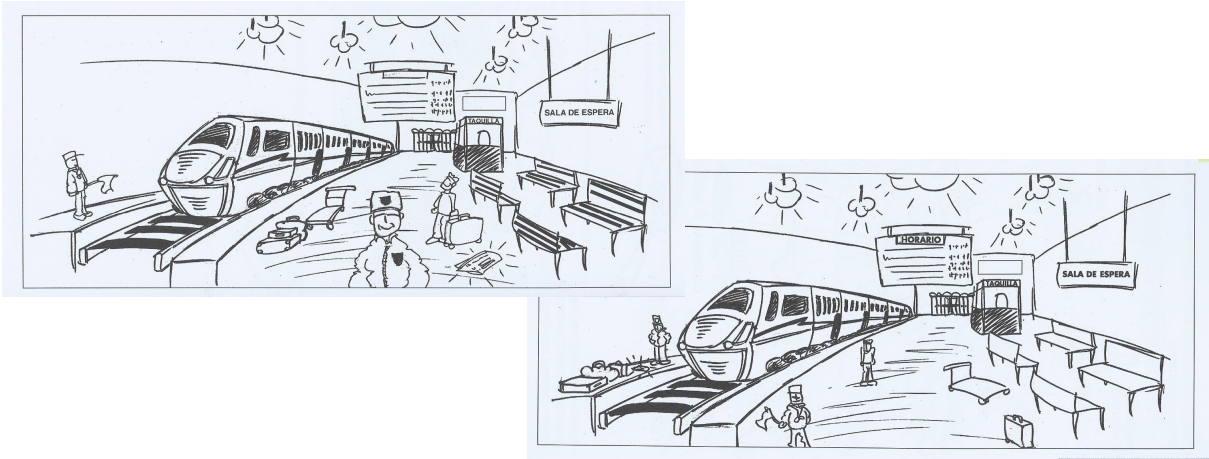
Estoy esperando	Estoy leyendo
Estoy llamando por teléfono	Estoy facturando el equipaje
Estoy embarcando	Estoy mirando el mostrador

Para explorar o vocabulário da estação de comboio, os alunos trabalharam em pares (aluno A e aluno B). Cada par tinha dois desenhos com algumas diferenças. Com a ajuda do vocabulário fornecido, cada par estabeleceu uma conversa oralmente acerca da diferença entre os dois desenhos.

A atividade não correu tão bem quanto o previsto porque, como era vocabulário apresentado pela primeira vez, surgiram muitas dúvidas. Antes de os pares estabelecerem um diálogo, deveríamos ter explorado mais as imagens com o vocabulário juntamente com os alunos.

Habla con tu compañero/a y encuentra las diferencias entre tu dibujo y el suyo.
Este vocabulario te será muy útil:

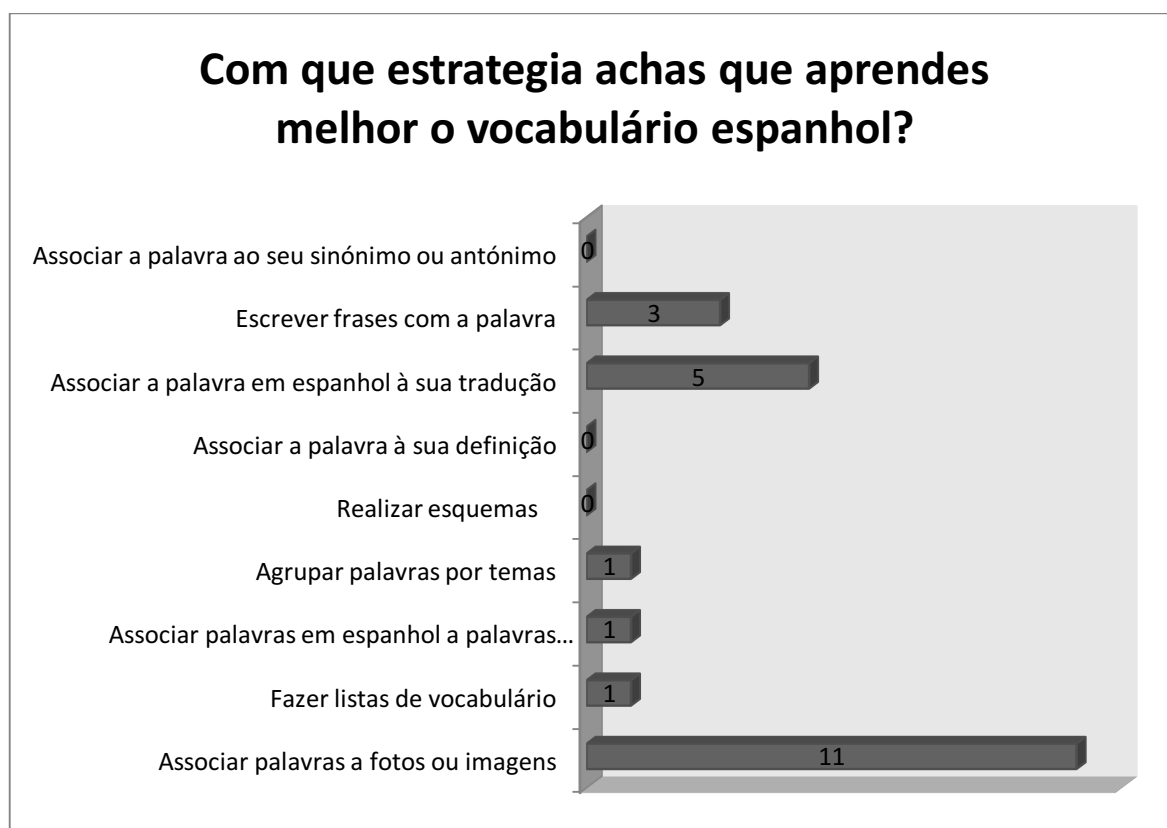
La maleta El andén La vía del tren El horario de trenes El billete	La taquilla El revisor El viajero La carretilla de equipajes El tren	El equipaje El vagón La sala de espera El jefe de la estación La locomotora
--	--	---



3.4. Opinião dos alunos

No final das aulas assistidas, sondámos os alunos das duas turmas sobre a sua opinião em relação a algumas estratégias de aquisição do vocabulário na aula de ELE. No

questionário (anexo 2), apenas foram referidas nove estratégias, as mais usuais, as mais exploradas nas aulas. Apesar de terem sido trabalhadas nas aulas, tivemos que explicar aos alunos em que consistia cada uma delas, exemplificando com uma atividade executada em aula. Os estudantes foram levados a refletir sobre a estratégia com a qual aprendiam melhor e do que mais gostavam. Como as respostas nas duas turmas eram muito semelhantes, apenas elaboramos um gráfico em que é evidente a preferência que os alunos têm pelo recurso à imagem para adquirir vocabulário.



Limitações do estudo e considerações finais

A estrutura e o contexto do estágio pedagógico criaram algumas limitações e este estudo. Assim, ao longo do ano letivo, demos 10 aulas agrupadas em 3 unidades didáticas. Como trabalhamos com duas turmas, duas unidades didáticas foram lecionadas ao 8ºano – sendo uma de 3 aulas e outra de 4 aulas – e uma unidade didática de 3 aulas ao 10ºano. A ordem foi intercalada entre as turmas, ou seja, primeiro lecionamos uma unidade ao 8ºano, a seguir ao 10ºano e, por último, novamente ao 8º. Tendo isso em conta, podemos considerar dois aspetos. Por um lado, ao lecionar apenas uma UD de 3 aulas ao 10º ano, não foi possível aperfeiçoar e ajustar as atividades e as estratégias de ensino às características da turma e dos alunos a partir das reflexões feitas no final da UD, momento em que é realizado o balanço das aulas. Apercebemo-nos do que não resultou com aqueles alunos, do que não correu conforme planeado, enunciámos uma série de estratégias e de atividades mais adequadas às especificidades da turma, mas não tivemos a oportunidade para as pôr em prática a posteriori. Por outro lado, apesar de ter lecionado mais aulas ao 8ºano, foi com um extenso intervalo de tempo entre as duas unidades didáticas, e continua a ser um número muito reduzido de aulas. As unidades lexicais foram apresentadas de forma contextualizada e trabalhadas através de atividades diversificadas ao longo da UD; contudo, apenas pedimos o feedback dos alunos logo no fim da UD através do preenchimento do questionário de autoavaliação, momento em que a aprendizagem e o contacto com os vocábulos ainda eram muito recentes. Não demos continuidade à revisão e ao reforço da aprendizagem desse léxico, nem verificámos mais tarde se esse léxico estava consolidado. Para um ensino eficaz do vocabulário, o aluno deve ser sujeito a numerosas e breves revisões dispersas em intervalos de tempo crescentes, tal como indica Oxford numa das estratégias mnemónicas designada como revisão estruturada⁴⁹. Por isso, as possibilidades de memorização do vocabulário são mais limitadas.

Qualquer professor de LE deve ter como meta na sua prática letiva a diversidade de exercícios, de documentos propostos, de estratégias apresentadas. Os alunos não aprendem ao mesmo ritmo, nem apresentam o mesmo grau de motivação, nem os mesmos estilos cognitivos nem de aprendizagem, nem a mesma capacidade de memorização. De facto, sendo a aprendizagem um processo individual, cada aluno precisa de encontrar estratégias

⁴⁹ Cf. quadro 1

que melhor lhe convêm. Contudo, muitas vezes os alunos não são conscientes de como aprendem e cabe ao professor dar-lhes a oportunidade de testar várias estratégias de ensino. Nesse sentido, torna-se importante que o professor saiba como ensinar de uma forma adaptada às estratégias de ensino que utilizam os alunos: ao saber como eles aprendem é mais fácil construir exercícios adaptados aos diferentes estilos de aprendizagem. No decorrer das três unidades didáticas, os alunos aprenderam espanhol a partir de documentos motivadores e adequados para a sua idade e os seus interesses. No entanto, apesar de termos variado o tipo de estratégias ao longo dos diferentes momentos das aulas, não conseguimos atender às especificidades de cada aluno, dado o número reduzido de aulas. As estratégias postas em prática neste estudo foram, segundo a tipologia de Oxford, as diretas. Isto porque, considerando as características dos alunos e o contexto de aprendizagem, num nível inicial deve-se adotar um ensino predominantemente explícito para agilizar e favorecer a aquisição do vocabulário. A maturidade dos alunos adolescentes ainda é insuficiente para poder utilizar estratégias indiretas que exijam dos mesmos uma maior reflexão sobre o processo de aprendizagem, principalmente as metacognitivas.

Dentro das estratégias diretas, as cognitivas e as mnemónicas que aplicámos no nosso estudo tinham maioritariamente como base o recurso à imagem, que é o que efetivamente atrai mais os alunos. Verificou-se que as atividades em que o aluno tinha que ativar vocabulário adquirido no ano escolar anterior ou em unidades didáticas anteriores não resultaram como o esperado, uma vez que os alunos não conseguiram canalizar esse vocabulário, muito provavelmente porque não foi bem consolidado, não foi suficientemente revisto após o primeiro contacto.

Através do conhecimento das diversas estratégias de aquisição do vocabulário, o docente de ELE tem que pôr em prática um ensino centrado no aluno em que o discente aprenda não só vocábulos, mas que promova também a reflexão sobre a forma como cada um aprende e canalizar a importância deste fator no processo de aprendizagem. Desta forma, o docente conseguirá melhorar e facilitar a aprendizagem de um componente linguístico tão relevante como é o léxico.

Referências bibliográficas

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ (Instituto Cervantes, 2008)

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm (Instituto Cervantes, 2006)

<http://dle.rae.es/> (Real Academia Española, 2014)

<http://www.esrpeixoto.edu.pt/?s=4&ss=4>

BARALO, M. (2007). *Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas*. in Actas del Programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2006-2007. (pp. 384-397) Munich: Instituto Cervantes.

BOGAARDS, P. (1994). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Collection *Langues et Apprentissage des Langues*. Paris: Hatier / Didier.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Anaya.

ENCINA, Alonso. (2011). *Soy profesor/a. Aprender a enseñar. Capítulo 8 El Léxico*. (pp. 29-52) Madrid: Edelsa.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (2004). *Las estrategias de aprendizaje* in Vademécum para la Formación de los Profesores. (pp. 411-431) Madrid: SGEL.

GALISSON, R. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

GALISSON, Robert (1970). *L'apprentissage systématique du vocabulaire. Tome I*. Paris : Hachette.

GALISSON, Robert (1970). *L'apprentissage systématique du vocabulaire. Exercices*. Paris : Hachette.

GALISSON, Robert (1979). *Lexicologie et enseignement des langues*. Paris : Hachette.

GALISSON, Robert (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Collection *Langues et Apprentissage des Langues*. Paris : Hatier - Credif.

GIOVANNINI, A., MARTÍN PERIS, E., RODRIGUEZ CASTILLA, M., SIMÓN BLANCO, T. (1996). *Profesor en acción 2. Capítulo III Vocabulario*. (pp. 43-70) Madrid: Edelsa.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (1997). El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 7. (pp. 69-93) Universidad de Valencia.

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004). La subcompetencia léxico-semántica. *Vademécum para la Formación de los Profesores*. (pp. 491-508) Madrid: SGEL, 2004^a

GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004). Los contenidos léxico-semánticos. *Vademécum para la Formación de los Profesores*. (pp. 789-808) Madrid: SGEL, 2004^b

HIGUERAS, M. (1996). Aprender y enseñar léxico. *Didáctica del español como Lengua Extranjera*. (pp. 111-126) Madrid: Colección Expolingua.

INSTITUTO CERVANTES (2012). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español (PCIC). Madrid: Biblioteca Nueva.

LLORÍAN GONZÁLEZ, S. (2004). *¿Enseñas con estilo?* DidactiRed: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/febrero_04/02022004.htm

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). Programa de Espanhol. Programa e Orientação Curricular. Ensino Básico 3º Ciclo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). Programa de Espanhol, nível de Iniciação 10º Ano, Formação Específica, Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas.

OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers

TREVILLE, M.C, DUQUETTE L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette

Anexos

Anexo 1: Questionário para a caracterização da turma



Caracterização da turma

Dados pessoais

- 1- Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino
- 2- Idade: _____ anos
- 3- Ano de escolaridade: _____ ano
- 4- Já ficaste retido algum ano? ☐ Sim ☐ Não
- Se respondeste sim, em que ano(s)? _____ ano(s)

Escolha do espanhol como língua estrangeira

5- Qual foi a principal razão pela qual escolheste estudar espanhol? (**indica só a principal razão**)

- ☐ Foram os meus pais que escolheram por mim.
- ☐ Penso que me será útil no futuro.
- ☐ Acho que o espanhol é mais fácil do que as outras línguas estrangeiras.
- ☐ Não havia outra opção na escola.
- ☐ Outra razão: _____

O meu perfil como aluno

6- Em espanhol, o que mais gosto de estudar é (indica só 1)	6.1 Ordena de 1 a 5 , sendo que 1 é o que gostas mais e 5 o que gostas menos.
<input type="checkbox"/> gramática	<input type="checkbox"/> gramática
<input type="checkbox"/> vocabulário	<input type="checkbox"/> vocabulário
<input type="checkbox"/> fonética (pronúncia)	<input type="checkbox"/> fonética (pronúncia)

<input type="checkbox"/> cultura do dia-a-dia <input type="checkbox"/> cultura (geografia, gastronomia, literatura)	<input type="checkbox"/> cultura do dia-a-dia <input type="checkbox"/> cultura (geografia, gastronomia, literatura)
7- Quando estudo espanhol, o que gosto mais é de (indica só 1) <input type="checkbox"/> ler <input type="checkbox"/> ouvir <input type="checkbox"/> escrever <input type="checkbox"/> falar <input type="checkbox"/> simular situações na aula	7.1 Ordena de 1 a 5 , sendo que 1 é o que gostas mais e 5 o que gostas menos. <input type="checkbox"/> ler <input type="checkbox"/> ouvir <input type="checkbox"/> escrever <input type="checkbox"/> falar <input type="checkbox"/> simular situações na aula

8- Nas aulas, gosto de trabalhar
(indica só 1)

- ☐ com toda a turma

☐ em grupos pequenos

☐ com um colega

☐ sozinho

Obrigada pela colaboração!

Anexo 2: Opinião dos alunos acerca das estratégias de aquisição do vocabulário



Este inquérito está a ser realizado no âmbito da investigação da tese de mestrado *Estratégias de ensino para a aquisição do vocabulário na aula de espanhol Língua Estrangeira*.

<p>1.1 Com que estratégia achas que aprendes melhor o vocabulário espanhol? (indica só 1)</p> <p><input type="checkbox"/> associar palavras a fotos ou imagens</p> <p><input type="checkbox"/> fazer listas de vocabulário</p> <p><input type="checkbox"/> associar palavras em espanhol a palavras parecidas em português</p> <p><input type="checkbox"/> agrupar palavras por temas</p> <p><input type="checkbox"/> realizar esquemas</p> <p><input type="checkbox"/> associar a palavra à sua definição</p> <p><input type="checkbox"/> associar a palavra em espanhol à sua tradução</p> <p><input type="checkbox"/> escrever frases com a palavra</p> <p><input type="checkbox"/> associar a palavra ao seu sinónimo ou antónimo</p>	<p>1.2 Ordena de 1 a 9, sendo que 1 é a estratégia com a qual aprendes melhor e 9 a que aprendes menos.</p> <p><input type="checkbox"/> associar palavras a fotos ou imagens</p> <p><input type="checkbox"/> fazer listas de vocabulário</p> <p><input type="checkbox"/> associar palavras em espanhol a palavras parecidas em português</p> <p><input type="checkbox"/> agrupar palavras por temas</p> <p><input type="checkbox"/> realizar esquemas</p> <p><input type="checkbox"/> associar a palavra à sua definição</p> <p><input type="checkbox"/> associar a palavra em espanhol à sua tradução</p> <p><input type="checkbox"/> escrever frases com a palavra</p> <p><input type="checkbox"/> associar a palavra ao seu sinónimo ou antónimo</p>
---	--

2. De que estratégia gostas mais?

(indica só 1)

- ☐ associar palavras a fotos ou imagens
- ☐ fazer listas de vocabulário
- ☐ associar palavras em espanhol a palavras parecidas em português
- ☐ agrupar palavras por temas
- ☐ realizar esquemas
- ☐ associar a palavra à sua definição
- ☐ associar a palavra em espanhol à sua tradução
- ☐ escrever frases com a palavra
- ☐ associar a palavra ao seu sinónimo ou antónimo

3. As estratégias que utilizas para aprender o vocabulário espanhol são as mesmas do que noutra língua estrangeira?

- ☐ Sim ☐ Não

Se respondeste sim, Quais?

Reflexão

4. Para ti, qual é a importância do vocabulário numa aula de espanhol?

5.1 Indica 3 palavras em espanhol que tu consideras fáceis.	5.2 Indica 3 palavras em espanhol que tu consideras difíceis.
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

6. Conta um episódio curioso que te tenha acontecido com uma palavra que conhecias ou desconhecias, na aula ou em Espanha ou com espanhóis.

Obrigada pela participação!

Anexo 3: Ficha de autoavaliação da UD “De moda”

12 de enero del 2014



Escola Secundária de Rocha Peixoto

8ºB

Profesora : Patrícia Alves

Nombre: _____

Autoevaluación

Cumplimenta esta **ficha de autoevaluación** con relación a la unidad didáctica: **De Moda.**

Ya sé:	Muy Bien	Bien	Tengo que repasar
❖ Identificar las prendas de vestir, el calzado y los complementos.			
❖ Describir una prenda (material, color)			
❖ Hablar de mi estilo de vestir y de mis preferencias.			
❖ Conjuguar un verbo en futuro.			
❖ Reconocer los 12 verbos irregulares en futuro.			
❖ Identificar el nombre de las tiendas			
❖ Pasar una frase de estilo directo para indirecto.			
❖ Redactar un diálogo en una tienda.			

Anexo 4: Ficha de autoavaliação da UD “¡Diviértete!”

10 de marzo del 2015



Escola Secundária de Rocha Peixoto

Profesora : Patrícia Alves

10ºG

Nombre: _____

Autoevaluación

Cumplimenta esta **ficha de autoevaluación** con relación a la unidad didáctica: **¡Diviértete!**

Ya sé:	Muy Bien	Bien	Tengo que repasar
❖ Identificar algunas actividades de ocio. 3 ejemplos:			
❖ Construir frases con gustar. 1 ejemplo:			
❖ Utilizar expresiones de cantidad. 1 ejemplo:			
❖ Expresar acuerdo o desacuerdo de gustos.			
❖ Conjuguar verbos en imperativo afirmativo. 1 ejemplo con tú: 1 ejemplo con usted:			
❖ Hacer una lista de deportes. 3 ejemplos:			
❖ Utilizar expresiones de frecuencia. 2 ejemplos:			
❖ Identificar el perjuicio del uso abusivo del móvil. 1 ejemplo:			

Anexo 5: Ficha de autoavaliação da UD “Viajando”



Escola Secundária de Rocha Peixoto

Profesora: Patrícia Alves

8ºB

Nombre: _____

Autoevaluación

Cumplimenta esta **ficha de autoevaluación** con relación a la unidad didáctica: **Viajando...**

Ya sé:	Muy Bien	Bien	Tengo que repasar
❖ Identificar algunos medios de transporte. 3 ejemplos (preposición+medio de transporte):			
❖ Mencionar las etapas de un viaje en avión. 1 ejemplo:			
❖ Describir el tiempo atmosférico. 1 ejemplo:			
❖ Citar las comunidades autónomas españolas. 1 ejemplo:			
❖ Conjuguar verbos en gerundio. 1 ejemplo con verbo regular: 1 ejemplo con verbo irregular:			
❖ Identificar los diferentes espacios en una estación de tren. 2 ejemplos:			